

Mateus Rodrigues Vieira da Silva

**Milenarismo Pedagógico: o reflexo do  
cristianismo na construção do ethos docente  
no século XXI**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

novembro

20**17**



Mateus Rodrigues Vieira da Silva

**Milenarismo Pedagógico: o reflexo do  
cristianismo na construção do ethos docente  
no século XXI**

Projeto submetido como requisito parcial para  
obtenção do grau de  
**MESTRE**

Orientação  
Professor Doutor António José de Oliveira Guedes

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS



*Dedico este trabalho a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma forma para que ele fosse concluído, seja com materiais, sugestões, conselhos e, não menos importante, aqueles empurrões motivacionais.*

*À minha mãe, Nely Rodrigues, que, mesmo com todas as propostas de mesada para deixar tudo pra trás, nunca deixou de acreditar no filho que tinha e que educou mesmo nas adversidades.*

*Em memória do meu pai, que sempre me foi um exemplo de busca incessante pelo conhecimento, sempre ansioso por ler, não importando o que lhe caísse em mãos, fosse jornal, livros ficcionais, científicos, didáticos, ou de receitas, não dispensando, inclusive, simples manuais de instrução de coisas que ele nunca precisou aprender antes de usar.*

*Dedico, especialmente, a minha amiga e companheira de todas as horas, Ana Paula, esposa bela, recatadamente revolucionária e vascaína do lar, que sempre teve uma palavra de consolo e de motivação quando a preguiça e o desânimo pareciam vencer. Sem você este trabalho não teria acontecido. Eu amo você!*



*“Não é preciso combater nem derrubar esse tirano.  
Ele se destrói sozinho, se o país não consentir com sua servidão”  
(Discurso da Servidão Voluntária – Étienne de La Boétie)*





## RESUMO

Relacionado com o processo de transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, ou educação, este estudo procurou compreender a medida com que os modelos de gestão educacional atuais utilizam a mentalidade cultural cristã na reconstrução do ethos docente. Assim, a presente investigação objetivou refletir acerca da construção da identidade profissional docente, partindo da perspectiva religiosa, mais restritamente pelo viés cristão e a influência que este pensamento religioso exerce na construção desta identidade, especialmente no enfraquecimento da sua vontade de poder e agir político. Para tanto, elencamos três objetivos específicos importantes, a saber: i) descrever a relação existente entre sociedade, cultura, religião e educação; ii) investigar a interpretação da concepção que os profissionais da educação têm de si mesmos; iii) relacionar a visão que os profissionais da educação têm de si aos conceitos de submissão, vigia e domesticação de instintos e ações. O desenvolvimento deste estudo utilizou como instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, que forneceu o suporte teórico pertinente à estruturação do inquérito por questionário, com questões fechadas e que dessem conta do enquadramento teórico, ferramenta essencial no desenvolvimento da pesquisa social de campo. A análise de dados nos permitiu identificar que há influência substancial na construção da identidade profissional dos integrantes cristãos do magistério quando comparados aos não cristãos. Esta influência se reflete na tendência a comportamentos de submissão e conformismo, importantes demonstrativos da vigia e da domesticação dos instintos. Os resultados apresentados por este estudo podem servir no entendimento da passividade política dos docentes, como categoria funcional, que assume seu papel na estrutura paternalista estatal. A superação da passividade comportamental detectada impõe-se como uma grande limitação na busca pela união dos docentes como categoria, no sentido de erguer numa postura política mais combativa, questão que apresenta como um dos desafios atuais para o magistério: desprender-se do arquétipo do professor

detentor do saber hierarquizado e transformar-se num professor militante em prol da qualidade educacional. Enfim, por meio deste estudo foi possível aperceber-se da necessidade de investir na formação inicial e continuada dos professores, para que se possa entender que o paradigma do professor como elemento transmissor de informações, ocupante de uma posição hierárquica de destaque foi superada pela sociedade e que a ação política é o meio pelo qual o sistema educacional pode tomar novos rumos.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação; Identidade Docente; Cristianismo.

## **ABSTRACT**

Related to the process of knowledge transmission accumulated by humanity, or education, this study sought to understand the extent to which current educational management models use the Christian cultural mentality in the reconstruction of the teaching ethos. Thus, the present research aimed to reflect on the construction of professional identity, starting from the religious perspective, more narrowly by the Christian bias and the influence that this religious thought exerts in the construction of this identity, especially in the weakening of its will to power and political action. To do so, we set out three important specific objectives: i) to describe the relationship between society, culture, religion and education; ii) to investigate the interpretation of the conception that professionals of education have of themselves; iii) relate the view that education professionals have of themselves to the concepts of submission, watch and domestication of instincts and actions. The development of this study used as a data collection tool the bibliographic research, which provided the theoretical support pertinent to the structuring of the questionnaire survey, with closed questions and that gave account of the theoretical framework, an essential tool in the development of social field research. The data analysis allowed us to identify that there is substantial influence in the construction of the professional identity of the Christian members of the magisterium when compared to non-Christians. This influence is reflected in the tendency to behaviors of submission and conformism, important demonstrations of the watchman and the domestication of the instincts. The results presented by this study can serve to understand the political passivity of teachers, as a functional category, which assumes its role in the state paternalistic structure. The overcoming of perceived behavioral passivity imposes itself as a great limitation in the search for the union of teachers as a category, in the sense of erecting a more combative political stance, an issue that presents as one of the present challenges for the teaching: to detach itself from the archetype of the

professor who holds hierarchical knowledge and become a militant teacher in favor of educational quality. Finally, through this study it was possible to realize the need to invest in the initial and continuous training of teachers, so that it can be understood that the teacher paradigm as an information transmitter element occupying a prominent hierarchical position was overcome by society and that political action is the means by which the educational system can take new directions.

**KEYWORDS:** Education; Teaching Identity; Christianity.

## ÍNDICE

|  |      |
|--|------|
| LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS   | xi   |
| LISTA DE TABELAS   | xii  |
| LISTA DE GRÁFICOS  | xiii |
| 1. INTRODUÇÃO  | 1    |
| 2. CAPÍTULO I – PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO   | 5    |
| 2.1. A Questão de Partida  | 5    |
| 2.2. Objetivos Gerais do Projeto   | 6    |
| 3. CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL   | 7    |
| 3.1. Identidade Docente: princípios norteadores  | 7    |
| 3.2. Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação                                | 21   |
| 3.2.1. A Microfísica do poder das estruturas gestoras educacionais                     | 22   |
| 3.2.2. A domesticação dos instintos e o sentimento de culpa                            | 25   |
| 3.2.3. A Reprodução sustentada pela violência simbólica na construção do ethos docente | 28   |
| 3.3. O Livre-Arbítrio da Psicologia Social e Comportamental                            | 31   |
| 3.3.1. A submissão à autoridade  | 31   |
| 3.3.2. O conformismo   | 33   |
| 3.3.3. As Normas de Grupo  | 34   |
| 3.3.4. Dissonância Cognitiva   | 35   |
| 4. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS                                   | 37   |
| 4.1. Fundamentação Metodológica  | 37   |
| 4.1.1. Objeto da Pesquisa  | 40   |
| 4.1.2. Locus da Pesquisa   | 40   |

|   |     |
|---|-----|
| 4.1.3. Sujeitos da pesquisa   | 41  |
| 4.1.4. Instrumentos de coleta de dados  | 42  |
| 4.1.5. Instrumentos de análise de dados   | 43  |
| 4.2. Recolha e Tratamento de Dados  | 45  |
| 4.3. Análise e Interpretação de Dados   | 46  |
| 4.3.1. O perfil socioeconômico do profissional da educação                        | 46  |
| 4.3.2. Sobre os Princípios e Fins da Educação                                     | 50  |
| 4.3.3. Ser professor  | 59  |
| 4.3.4. O professor e suas relações com a equipa gestora                           | 70  |
| 4.3.4.1 A gestão pedagógico-administrativa das unidades escolares                 | 71  |
| 4.3.4.2 O profissional da educação e as abordagens da equipa gestora              | 76  |
| 4.3.4.3 O membro do magistério e o seguimento das determinações da equipa gestora | 82  |
| 4.3.5. As religiões e religiosidades na educação                                  | 91  |
| 4.3.6. Sobre pensamentos e posicionamentos  | 97  |
| 4.4. Conclusões do Estudo Empírico  | 112 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS   | 123 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS   | 129 |
| APÊNDICES   | 135 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB: Lei nº 9.394/1996 – Define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico;

PNE: Plano Nacional de Educação.

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| TABELA 1 - IDADE E SEXO .....                           | 47 |
| TABELA 2 - ESCOLARIDADE E RELIGIÃO .....                | 47 |
| TABELA 3 - RENDA FAMILIAR .....                         | 48 |
| TABELA 4 - DINÂMICA DO EXERCÍCIO DA CARGA HORÁRIA ..... | 49 |
| TABELA 5 - TEMPO DE EDUCAÇÃO .....                      | 49 |



## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| GRÁFICO 1 - EDUCAÇÃO COMO REDENÇÃO SOCIAL .....  | 51 |
| GRÁFICO 2 - EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE RESTITUIÇÃO MORAL E DA ORDEM SOCIAL .....            | 52 |
| GRÁFICO 3 - EDUCAÇÃO COMO REPRODUÇÃO SOCIAL .....  | 53 |
| GRÁFICO 4 - DISCIPLINA, NORMAS E REGRAS: PARTE ESSENCIAL DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO FORMAL..... | 55 |
| GRÁFICO 5 - EDUCAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO SOCIAL .....   | 56 |
| GRÁFICO 6 - FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA A PARTE MAIS IMPORTANTE .....                         | 57 |
| GRÁFICO 7 - O DESENVOLVIMENTO PARA A VIDA CIDADÃ COMO PARTE MAIS IMPORTANTE.....             | 58 |
| GRÁFICO 8 - SER PROFESSOR É PROFISSÃO.....   | 60 |
| GRÁFICO 9 - SER PROFESSOR É SACERDÓCIO .....   | 61 |
| GRÁFICO 10 - SER PROFESSOR É MISSÃO .....  | 62 |
| GRÁFICO 11 - SER PROFESSOR É TRABALHO .....  | 63 |
| GRÁFICO 12 - SER PROFESSOR É VOCAÇÃO.....  | 64 |
| GRÁFICO 13 - SER PROFESSOR ENVOLVE AFETIVIDADE .....   | 65 |
| GRÁFICO 14 - ENVOLVE CONHECIMENTOS.....  | 66 |
| GRÁFICO 15 - ENVOLVE MÉTODOS E TÉCNICAS .....  | 67 |
| GRÁFICO 16 - ENVOLVE DEDICAÇÃO .....   | 68 |
| GRÁFICO 17 - ENVOLVE SACRIFÍCIO.....   | 69 |
| GRÁFICO 18 - ENVOLVE OBEDIÊNCIA .....  | 70 |
| GRÁFICO 19 - MODELO DEMOCRÁTICO DE GESTÃO .....  | 72 |
| GRÁFICO 20 - MODELO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVO DE GESTÃO.....                                 | 73 |
| GRÁFICO 21 - MODELO BUROCRÁTICO DE GESTÃO .....  | 74 |
| GRÁFICO 22 - MODELO AUTORITÁRIO DE GESTÃO .....  | 75 |
| GRÁFICO 23 - ABORDAGENS COMO ORDEM .....   | 77 |
| GRÁFICO 24 - ABORDAGEM COMO PEDIDO .....   | 77 |
| GRÁFICO 25 - ABORDAGEM COMO CONSELHO .....   | 78 |
| GRÁFICO 26 - ABORDAGEM COMO SOLICITAÇÃO .....  | 79 |
| GRÁFICO 27 - ABORDAGEM COMO APELO .....  | 80 |
| GRÁFICO 28 - ABORDAGEM COMO DIRETRIZ .....   | 81 |
| GRÁFICO 29 - OBEDIÊNCIA COMO MELHOR CAMINHO .....  | 82 |
| GRÁFICO 30 - ELES POSSUEM QUALIDADES EXCEPCIONAIS.....                                       | 83 |
| GRÁFICO 31 - HÁ MEDO DE REPRESÁLIAS .....  | 84 |
| GRÁFICO 32 - É COSTUME.....  | 85 |
| GRÁFICO 33 - PORQUE SEMPRE FOI ASSIM .....   | 86 |
| GRÁFICO 34 - A HIERARQUIA EXISTE PARA MELHOR ORGANIZAÇÃO .....                               | 87 |
| GRÁFICO 35 - É CORRETO SEGUIR A LEI SEM QUESTIONÁ-LA .....                                   | 88 |
| GRÁFICO 36 - ELES POSSUEM OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS .....                                 | 89 |
| GRÁFICO 37 - ELES POSSUEM OS DONS NECESSÁRIOS .....  | 90 |
| GRÁFICO 38 - A EQUIPA GESTORA ESTÁ SUBMETIDA A UMA HIERARQUIA EXTERNA.....                   | 91 |
| GRÁFICO 39 - O PENSAMENTO RELIGIOSO INFLUENCIA NA PRÓPRIA PRÁTICA .....                      | 92 |
| GRÁFICO 40 - INFLUÊNCIA DA RELIGIOSIDADE NO AMBIENTE DE TRABALHO .....                       | 93 |
| GRÁFICO 41 - O PENSAMENTO RELIGIOSO É BENÉFICO PARA A EDUCAÇÃO .....                         | 94 |
| GRÁFICO 42 - O PENSAMENTO RELIGIOSO É BENÉFICO PARA AS RELAÇÕES DE TRABALHO.....             | 95 |
| GRÁFICO 43 - PREPONDERÂNCIA DO CRISTIANISMO SOBRE OUTRAS RELIGIOSIDADES .....                | 97 |

|  |     |
|--|-----|
| GRÁFICO 44 - O QUE PENSA DE UM PROFESSOR QUE SE RECUSA A CUMPRIR ORDENS ABUSIVAS .....   | 98  |
| GRÁFICO 45 - REAÇÃO FRENTE A UMA ORDEM FORA DO ESCOPO DE ATRIBUIÇÕES .....   | 99  |
| GRÁFICO 46 - O QUE PENSA SOBRE UMA RECUSA A ENTRAR EM SALA POR FALA DE CONDIÇÕES .....   | 100 |
| GRÁFICO 47 - RECUSA A ENTRAR EM SALA FRENTE À AUSÊNCIA DE MATERIAIS .....  | 101 |
| GRÁFICO 48 - O QUE PENSA SOBRE UM RECUSA DISCENTE A UMA ATIVIDADE POR OBJEÇÃO RELIGIOSA .....  | 102 |
| GRÁFICO 49 - NÃO AVALIAÇÃO FRENTE A RECUSA DISCENTE A UMA ATIVIDADE POR OBJEÇÃO RELIGIOSA .....  | 103 |
| GRÁFICO 50 - DIANTE DE SITUAÇÕES EM QUE NINGUÉM SE MANIFESTA CONTRA, É IDEAL TAMBÉM NÃO SE MANIFESTAR, MESMO PENSANDO DIFERENTE DO QUE ESTÁ SENDO EXPOSTO..... | 104 |
| GRÁFICO 51 - POSICIONO-ME EM TODAS AS REUNIÕES, MESMO QUE A MINHA IDEIA SEJA CONTRÁRIA.....  | 105 |
| GRÁFICO 52 - SINTO NECESSIDADE DE FAZER O MELHOR, MESMO QUE RESULTE EM SACRIFÍCIOS.....  | 106 |
| GRÁFICO 53 - FAÇO O MEU MELHOR, MESMO QUE RESULTE EM ALGUM TIPO DE SACRIFÍCIO.....   | 107 |
| GRÁFICO 54 - SINTO-ME RESPONSÁVEL PELO SUCESSO/FRACASSO DOS MEUS ALUNOS. ....  | 108 |
| GRÁFICO 55 - SOU RESPONSÁVEL PELO SUCESSO/FRACASSO DOS MEUS ALUNOS.....  | 109 |
| GRÁFICO 56 - O QUE PENSA SOBRE UM ALUNO QUE SE MOSTRA QUESTIONADOR.....  | 110 |
| GRÁFICO 57 - ABSTENHO-ME DAS DISCUSSÕES, JÁ QUE TODO ANO SE DISCUTEM AS MESMAS COISAS E NADA MUDA.....   | 111 |

## 1. INTRODUÇÃO

O estudo acerca da construção da identidade do professor é um tema que abarca uma gama muito grande de possibilidades, envolvendo aspectos que vão desde suas condições biológicas às relações sócio-ambientais. Neste sentido, compreender a medida com que a construção do ethos docente é influenciado pela mentalidade religiosa, especificadamente, é um recorte que nos pode permitir pensar novos caminhos políticos e formativos para a função.

Variadas áreas do conhecimento já buscaram desenvolver explicações acerca do que é ser professor, no entanto, a falta de consenso nas conclusões nos mostra que hoje, como preconiza autores considerados pós-modernos, em vez de buscarmos compreender qual a identidade do professor, necessitamos estender as identidades que se constroem no exercício do magistério.

Em geral, devemos falar em identidades múltiplas, partindo do pressuposto atual em relação à subjetividade do sujeito, em íntima relação com os aspectos sócio-culturais a que estamos submetidos. Assim, identificar a forma como o pensamento cultural religioso impacta na formação da essência do profissional do magistério constitui-se em um recorte pertinente, em especial neste momento em que, não apenas o discurso pedagógico e institucional, mas a sociedade como um todo, volta sua atenção, novamente, para as questões espirituais.

Diante desta mudança paradigmática, em que há uma tentativa de se buscar respostas aliando a ciência com a metafísica, cabe-nos retomar discussões que, aparentemente achavam-se superadas. Sabendo que as religiões são aspectos de extrema importância na constituição social, cabe-nos questionar a medida em que a construção do ethos docente é influenciado pelo pensamento religioso, mais especificadamente o cristão, no

sentido de formar indivíduos mais fortes, em termos econômicos, e fracos, em termos políticos.

O objetivo principal em desenvolver estudos como este é de refletir sobre o impacto que a religiosidade exerce na construção profissional de um indivíduo, o integrante do magistério, no caso. Neste sentido, é importante entender como se dá o relacionamento da sociedade com a diversidade cultural existente – dentre eles a religiosa –, e como estes aspectos relacionam-se com a educação. É pertinente, também, buscar conhecer a forma com que os profissionais da educação se veem e como esta interpretação se relaciona com teorias importantes do campo da psicologia social e comportamental.

Utilizamos, para fins metodológicos, o conceito de pesquisa básica – pois este tipo de pesquisa utiliza-se de verdades universais, buscando gerar conhecimentos novos, e úteis –, para classificar a sua natureza. Quanto à sua finalidade, definimos como exploratória e explicativa, por conta do seu viés ainda pouco explorado.

O tipo de abordagem de pesquisa escolhido foi o modelo híbrido entre o qualitativo e o quantitativo, analisando os dados dedutivamente, tendo como fonte de dados, a pesquisa bibliográfica – para a sustentação teórica – e de campo, para que o objeto fosse estudado de modo mais aprofundado e detalhado.

Na pesquisa bibliográfica, optamos por trazer à baila autores da filosofia pós-moderna, essencialmente, como Nietzsche, Foucault e Bourdieu, bem como teóricos da psicologia social e comportamental, como Milgram, Asch, Sherif e Festinger, que embasaram a elaboração do inquérito por questionário, o instrumento da coleta de dados escolhido, dados estes que foram analisados pelo seu conteúdo, segundo a proposta de Bardin.

Esta dissertação estrutura-se em três capítulos, sendo o primeiro relativo à apresentação do tema e do problema de investigação que buscamos desenvolver, no caso, a influência que o cristianismo exerce na formulação da identidade do profissional do magistério, enfraquecendo-o em sua ação

política. Neste capítulo apresentamos, ainda, os objetivos, geral e específicos, que nortearam este estudo.

No capítulo seguinte, subdividido em três partes, fundamentamos teórica e legalmente a pesquisa, enquadrando os principais conceitos utilizados, tanto os filosóficos e sociológicos, quanto os psicológicos, assim como a maneira com que foram apropriados.

Por fim, o último capítulo, destinado à análise e interpretação dos resultados, apresenta a estrutura metodológica e a caracterização do estudo e do inquérito, apresentando a pesquisa de campo e os diversos itens que a compõe, efetuada entre os profissionais do magistério do interior do estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de responder o problema apresentado.



## **2. CAPÍTULO I – PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO**

### **2.1. A QUESTÃO DE PARTIDA**

O objeto deste estudo está relacionado com processo de transmissão do conhecimento apreendido, que podemos chamar de educação, inserindo-se no âmbito entre a filosofia da educação e a sociologia da educação – ou os seus princípios e fins –, campo que se ocupa de reflexões que buscam compreender a interrelação entre o funcionamento da sociedade e a educação através do estudo dos temas relacionados com a pedagogia. Vários pensadores dele se ocuparam, desdobrando o pensamento educacional em várias correntes. No entanto, buscamos preencher uma lacuna na produção científica sobre a especificidade do tema, fato este diagnosticado nas pesquisas bibliográficas prévias que foram realizadas.

Assim, partimos do seguinte questionamento: Em que medida os modelos de gestão educacional atuais utilizam a mentalidade cultural cristã na reconstrução do ethos docente? Em outras palavras, o questionamento de partida desta investigação foi compreender a influência que o pensamento religioso cristão tem na construção de um indivíduo – o professor – que não reflete, questiona ou critica o estado atual de sua função, submetendo-se ou acomodando-se, o que o torna vantajoso ao sistema em detrimento daquele que reivindica seus direitos.

## 2.2.OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO

Esta pesquisa teve como objetivo geral realizar uma reflexão acerca das consequências que a mentalidade cultural religiosa, especificadamente a cristã, exerce na construção da identidade dos profissionais da educação, independentemente do que se possa considerar como certo ou errado por cada um deles.

Elencamos três objetivos específicos que demonstraram ser pertinentes: i) descrever a relação existente entre sociedade, cultura, religião e educação; ii) investigar a interpretação da concepção que os profissionais da educação têm de si mesmos; iii) relacionar a visão que os profissionais da educação têm de si aos conceitos de submissão, vigia e domesticação de instintos e ações.

O primeiro objetivo específico pretendeu descrever, de modo a explicar, a relação existente entre sociedade, cultura, religião e educação, pois, assim como a educação é a forma como as sociedades transmitem sua cultura de geração para geração, todo conjunto de valores éticos e morais de uma sociedade, principalmente a brasileira, tem por constituição base algum tipo de pensamento religioso, o cristianismo, no caso em tela;

O segundo objetivo pretendeu investigar, uma vez estabelecida a explicação acerca da relação citada anteriormente, esta pesquisa pretendeu investigar a interpretação da concepção que os profissionais da educação têm de si mesmos, bem como o seu papel e a sua função histórico-social, nos sistemas de modelagem pedagógica, passados e presentes.

Por fim, relacionar a visão que os profissionais da educação têm de si aos conceitos de submissão, vigia e domesticação de instintos e ações, abordadas à luz de teorias oriundas dos campos filosóficos, sociológicos e psicológicos que, ao serem interligadas, podem dar conta de produzir uma conclusão o mais sólida possível.



### 3. **CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

#### 3.1. IDENTIDADE DOCENTE: PRINCÍPIOS NORTEADORES

O mundo contemporâneo tem apresentado diversos desafios para a educação. Dentre eles, podemos destacar a dificuldade em se alcançar a qualidade do processo educacional, preconizada na “Carta Magna” da educação brasileira, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei Federal nº 9.394/1996, em seu artigo 3º, inciso IX.

Na busca dessa qualidade educacional, a gestão democrática – ou participativa –, também princípio basilar da educação nacional (artigo 3º, inciso VIII da LDB), ganha destaque, pois é determinante na tomada de decisão dos rumos que uma instituição poderá tomar no cumprimento e no foco da vinculação a que se refere o inciso XI, do mesmo artigo 3º, a saber, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, assim como a valorização do profissional da educação – outro princípio básico da LDB, ainda em seu artigo 3º, inciso VII, e artigo 67; e do artigo 13, que de uma maneira geral, enumera as atribuições do professor dentro do modo democrático de gestão, cujas normas são estabelecidas no artigo 14 da LDB. Em síntese, os artigos elencados anteriormente são princípios norteadores do papel social do professor que influirão na construção de sua identidade profissional.

Ainda se falando de valorização dos profissionais da educação como forma de se alcançar níveis satisfatórios de qualidade educacional o *Plano Nacional de Educação* – que deixou de ser uma disposição transitória da LDB, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, para ser uma exigência constitucional, a Lei Federal nº 13.005/2014, devendo esta ser referência para os planos

plurianuais decenais, base para os planos estaduais, distrital e municipais – tem como diretrizes básicas, dentre outras, a melhoria da qualidade da educação, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública e a valorização dos profissionais da educação (artigo 2º, incisos IV, VI e IX).

Mais especificadamente, a gestão democrática aparece na Meta 19 do PNE, sendo que, para garantir a sua legitimidade, faz-se necessário que, coletivamente, busque-se a definição de conceitos importantes para autonomia, democratização, descentralização, qualidade e participação, aprofundando-se a sua compreensão.

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade da educação e do aprimoramento de políticas educacionais, a gestão democrática se destaca como a dinamização dos espaços de construção coletiva.

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional [...]. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos [...] à melhoria da qualidade da educação básica pública. Portanto, estabelecer política de valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino é fundamental para que a política educacional se fortaleça. Quanto mais sustentáveis forem as carreiras e quanto mais integradas forem as decisões relativas à formação, mais ampliadas serão as perspectivas da equidade na oferta educacional. (BRASIL, 2014)

Assim, para encaminharmos uma reflexão sobre a construção do ethos docente – ou, em outras palavras, as características morais, sociais e afetivas que definem o comportamento do ser docente, o espírito motivador de ideias e costumes – surge um primeiro questionamento sobre a dificuldade em se estabelecer um nível elevado na qualidade da educação que, ao estar condicionada à gestão escolar, sofre influência direta da maneira que sistemas põem em prática as políticas públicas de valorização do profissional de educação.

As teorias de gestão escolar têm se tornado área de estudo essencial para a educação e têm gerado diversos trabalhos. No âmbito brasileiro, José Carlos Libâneo é um de seus expoentes, principalmente a partir da sua obra *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática* (2013). Teresa Roserley Neubauer da Silva escreve, em 1984, a apresentação de outro livro de Libâneo, *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* (1985), no qual nos apresenta, mesmo passados 30 anos, uma caracterização bem atual, pois, para ela, tal qual a década em que o livro foi elaborado, o Brasil – como país periférico e com graves problemas históricos na educação – tem por costume importar modelos pedagógicos desenvolvidos em países cujas características políticas, sociais e econômicas encontram-se em estágio de desenvolvimento completamente divergente do brasileiro, com vistas a solucionar suas demandas.

Embora bem sucedidos em outros países, tais modelos não são submetidos a reflexões no sentido de se adequá-los à realidade nacional, mas apenas aplicados como soluções mágicas, gozando de extrema popularidade entre os educadores, esquecendo-se que, “entre a teoria de um autor que queremos assumir e a prática que queremos transformar com essa teoria, existe a nossa teoria” (Christov, 2007, p. 33).

No meio educacional, o termo “qualidade da educação” tem se resumido a uma práxis no sentido de “não prejudicar o aluno”. Muitos desses modelos importados, sejam pedagógicos ou de gestão, focam-se na preponderância do aluno sobre qualquer outro integrante do processo de ensino-aprendizagem,

relegando o papel social do professor a um plano secundário – ou menos importante – nesse processo e, por vezes, demais paternalista e sentimentalista, fato observável em obras como a *Pedagogia do Amor: a contribuição de histórias universais para a formação de valores das novas gerações* (2005) e *Aprendendo com os aprendizes: a construção de vínculos entre professores e alunos* (2009), de Gabriel Chalita e *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes* (2003), de Augusto Cury.

Considerado pela sociedade detentor de uma importante e determinante função social – conquanto, no momento, confusa –, a situação docente é evidenciada diariamente pelos noticiários. A ausência de zelo, por parte da sociedade, junto as situações de desrespeito e violências físicas e psicológicas contra o professor contrastam com o fato dele ser culpabilizado pelo fracasso educacional.

Diante do exposto, buscar o entendimento do papel social da educação faz-se extremamente pertinente e, conseqüente e principalmente, o do professor para, a partir daí, compreender como isso influencia a construção de sua identidade profissional, identificando e entendendo suas possíveis relações com a raiz de suas frustrações, assim como o crescimento exponencial das doenças do trabalho, como a Síndrome de Burnout e a depressão, doença que, só em 2014, afastou mais de 1.200 professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, segundo dados do jornal *O Globo*<sup>1</sup>.

Os professores adoecem cada vez mais por conta da precarização das condições laborais, seja por uma gestão equivocada dos espaços, seja pela falta de infraestrutura mínima para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, em resumo, pela falta de uma gestão competente e responsável.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/depressao-tira-1210-professores-de-sala-da-rede-estadual-do-rio-15469366>>. Acesso em: 12/09/2015.

Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico<sup>2</sup>, de 2014, os professores no Brasil estão entre os mais mal pagos internacionalmente, além de serem os que mais trabalham, o que pode nos levar a inferir que a carreira é uma opção passageira, permanecendo no magistério até conseguir uma função mais bem remunerada e menos estressante. Esta inferência pode ser corroborada pela reportagem do jornal Folha de São Paulo, que afirma que cerca de 10% dos professores no país fazem trabalho extra ou eventual para complementar a renda<sup>3</sup>; ou, ainda, conforme afirma a reportagem de 2015, do *Movimento Todos Pela Educação*, retirado do jornal *Diário do Povo*, “No Piauí, 47% dos professores da rede pública fazem bicos”<sup>4</sup>.

No entanto, a baixa remuneração é apenas a característica mais tangível desse problema; superlotação das salas de aula, aumento da indisciplina e do desrespeito, indiferença das famílias, desprestígio social da profissão, falta de estrutura e de recursos nas escolas e o próprio despreparo dos professores para lidar com os desafios educativos de hoje são partes integrantes da precarização das condições de trabalho e que, de certa maneira, influenciam na construção de uma identidade profissional.

Originando-se na antiguidade greco-romana, o conceito de pedagogo era sinônimo, à época, do escravo que tinha a responsabilidade de acompanhar as crianças à escola, incorporando-se, posteriormente, o sentido de “aquele que ensina, ou professor”, que, apesar de submisso à criança por sua condição, fazia valer a sua autoridade quando necessário, o que possibilitou um aprimoramento na relação com o indivíduo em formação (Barbosa, 2011).

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150430\\_educacao\\_eficiencia\\_pu](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150430_educacao_eficiencia_pu)>. Acesso: 30/01/2016.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0711201110.htm>>. Acesso em 05/05/2015.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/34228/no-piaui-47-dos-professores-da-rede-publica-fazem-bicos/>>. Acesso em 30/11/2015.

É na antiguidade, mais precisamente na Grécia antiga, portanto, que podemos encontrar as bases das teorias pedagógicas principalmente se levarmos em consideração o ideal de Paidéia: a formação integral do indivíduo – corpo e espírito –, também princípio norteador da educação brasileira, expresso no Título II, art. 2º, da LDB.

Harry Brighouse (2011), filósofo político, teve como motivação para escrever seu livro “Sobre Educação”, a discussão sobre qual é, ou deveria ser, a missão da escola. Ao destacar a pertinência da sua formação na realização da sua pesquisa para o campo das políticas públicas em educação, o autor faz uma crítica, mesmo que indireta, à democratização da educação, não por esta abrir as portas das escolas a todos, mas pela sociedade esperar que as escolas compensem as falhas dos processos formativos gerais dela – mantenedora de um sistema excludente e de uma “cultura popular fervorosamente anti-intelectual” (p. 01) –, especialmente aquelas falhas que perpassam a vida afetiva e familiar dos alunos e do mundo do trabalho. Nesse sentido, o questionamento sobre a missão da escola é extremamente pertinente à discussão sobre a construção do ethos docente e do papel social do professor.

Depreende-se daí outro questionamento para a elaboração deste trabalho: se a democratização da educação trouxe uma confusa interpretação da missão da escola, em que medida esse mesmo processo de democratização – assim como a relação desta com a mentalidade cultural cristã – influenciou na construção da identidade do professor?

Tratando-se de identidade docente, podemos afirmar que há um embate entre duas concepções: a pluralidade identitária, característica da pós-modernidade, e a identidade única, arraigada em uma construção histórica contestável. Analisando as concepções de identidade em Hall (2002), somos levados a refletir sobre o sujeito pós-moderno que, diferente do sujeito iluminista – individualista – e do sujeito sociológico – interacionista –, é caracterizada por seu aspecto difuso.

Um outro aspecto desta questão da identidade está relacionado ao caráter da mudança na modernidade tardia; em particular, ao processo de mudança conhecido como “globalização” e seu impacto sobre a identidade cultural (Hall, 2002, p. 14).

Ao analisarmos a literatura atual sobre o assunto, é possível perceber que há um consenso no que tange à pluralidade identitária, principalmente porque, sendo um sujeito histórico e estando inserido em um contexto social específico de sua época, marcado por constantes rupturas paradigmáticas, a transformação social refletir-se-á na questão identitária deste grupo específico.

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma. [...] (*idem*, p. 17)

Em sua obra *Identidade* (2005), Bauman trabalha a ideia de que não há necessidade de buscar, no passado, aspectos positivos para justificar o presente, mas que há a necessidade de se trabalhar a redefinição dos valores atuais. De forma semelhante, Hall, em *Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (2002), acredita que as nossas atuais estruturas de pensamento não são suficientes para contemplar as características sociais que, no caso em tela, são as do Magistério.

Assim, a noção de identidade única do professor, arraigada no imaginário coletivo e baseado no senso comum que, para Cotias (2015), se sustenta em um apego à tradição que remete, em suas palavras, a uma “idade do ouro do magistério”, reforçado pela historiografia educacional nos cursos de formação e que busca modelar a história, evocando um passado mítico que precisa ser resgatado, necessita ser questionada. A discussão dos problemas enfrentados pela educação, proposta por Benedetti (2013), a partir da descaracterização da função social da escola é outro parâmetro que, aliado a análise de Cotias, é capaz de nos mostrar caminhos possíveis de entendimento da questão.

A descaracterização da função social da escola tem, em Benedetti (2013), sua base teórica nas novas concepções pedagógicas que se fundamentam em abordagens idealistas e ineficientes, pouco fundamentadas em estudos realmente científicos do comportamento humano, que a autora chama de “Teorias Educacionais e ‘Espirituais’ Pós-modernas”. Esta concepção, denominada por Cotias (2015) como “Tendência Essencialista da Educação”, que associa a docência à um tipo de vocação sacerdotal e missionária, construída numa perspectiva histórica, oriunda da estreita relação entre Estado e religião, é marca da história da sociedade brasileira.

Podemos inferir que essa concepção arquetípica do docente tem implícitas fundamentações no senso comum, sendo a pré-determinação missionária uma característica inata do ser professor e a aceitação dos sacrifícios e sofrimentos como condição indissociável ao exercício da profissão e a superação a partir da dedicação como “recompensa” futura (Cotias, 2015). A presença dessa realidade é passível de identificação através do uso de metáforas e metonímias ao analisarmos o discurso presente nos cursos de graduação e formação continuada, que mais se assemelham a preleções motivacionais.

Faz-se pertinente, então, compreendermos o foco que se dará aos princípios e fins da educação – seja um fim em si, formação para a vida cidadã, ou, ainda, a inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, o contexto educacional atual nos remete ao conceito antropológico de milenarismo, que faz referência a qualquer movimento político-religioso que se caracteriza pela crença na salvação iminente e coletiva deste mundo, e que surge em decorrência de uma situação de crise e dominação.

A mescla de conceitos administrativos empresariais com o milenarismo na educação tem gerado diversos mitos que necessitam ser questionados como, por exemplo, o mito de que para ser um bom professor é preciso ter dom e vocação, ou ainda, que o professor é imbuído de uma missão salvífica, responsável principal do papel redentor da educação. Tal afirmação caracteriza-se como um mito, pois a docência, tal qual qualquer profissão



existente, não é uma capacidade inata, mas uma carreira que pressupõe esforço pessoal e formação que possibilitem o domínio de aspectos teóricos e práticos ligados à aprendizagem.

Refletir e questionar sobre a docência é um dos grandes desafios do país, pois perpassa a questão da revalorização da carreira – com bons salários e condições de trabalho dignas para os profissionais. Para que isso ocorra, é necessário acesso à formação inicial e continuada de qualidade. Somente com estudos constantes, planejamento e dedicação, é possível ser um bom professor, ou seja, ensinar todos os estudantes. "Não é admissível que alguém lecionasse apenas porque gosta de crianças ou acredita que leva jeito. A docência exige conhecimentos científicos.", afirma Carlos Roberto Jamil Cury, professor titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2014, em entrevista à edição online da *Revista Nova Escola* (Fernandes, 2011).

Ao analisarmos os vocábulos pertencentes ao campo lexical da educação e a legislação educacional brasileira, no que tange aos seus princípios, é possível observar uma convergência satisfatória entre passado e presente. No entanto, a valorização de aspectos afetivos e espirituais sobre os técnicos-científicos pode ser observada nas conceituações da pedagogia pós-moderna, por meio de práticas de gestão que visam o protagonismo espiritual e discente sobre os teórico-práticos docentes (Benedetti, 2013).

Ao passo que busca promover o fim da hierarquização do processo ensino-aprendizagem, o trabalho educacional sob o escrutínio desse tipo de pedagogia – chamada essencialista, ou espiritualista – torna-se paradoxal, pois trabalha a ideia da necessidade de uma relação paternalista entre professor e aluno, levando-a a caminhos de resultados duvidosos. Sob esse prisma, a relevância do papel do professor como *paedagogus*, restringe-se a visão paternalista, como se fosse uma família sob a sua proteção tutelar, impondo ao profissional – que seria o responsável apenas por uma parte do processo educativo – a responsabilidade pelo fracasso escolar do indivíduo e, frente a não correspondência de seus objetivos, desenvolve sentimentos de

frustração, que o conduzem a pensamentos depressivos, ou que, de fato, não “nasceu para isso”, em muitos casos adoecendo e, recorrentemente, abandonando sua profissão – sua preparação especializada –, que lhe custou investimento e horas de dedicação.

O questionamento sobre a espiritualidade, e sua influência na educação, se faz pertinente pois, enquanto o século XIX, e parte do século XX, viveram sob o domínio das ideologias seculares – ou racionalistas –, em busca do controle dos tempos e espaços, o pensamento religioso ocupa um lugar relevante entre as grandes questões do século XXI, por meio de uma tentativa de controle interior e reconexão com o metafísico.

Essa tentativa de reaproximação com o divino é expressa, na educação, num cenário que foi apropriado e moldado por um grupo que defende uma única forma de educação e do ser professor e, essa hegemonia de um grupo que defende uma verdade sobre outro – aqueles que possuem a cultura “errada” – tal qual a história da humanidade nos apresenta diversos exemplos, é nociva à essência da vida humana que se caracteriza pela diversidade.

Neste cenário de não pluralidade identitária no Magistério, que demanda características específicas sobre o que é ser professor e, ao maximizar a importância de determinadas características da docência em detrimento de outras, conduz muitos profissionais a diversos tipos de crise, em muitos casos, excluindo do grupo aqueles que não se identificam com tal ideário e que termina por restringir a função somente àqueles que possuem a vocação ao “sacerdócio docente”.

Ao partimos do pressuposto de que a sociedade tem importância preponderante sobre a educação e que a religião é uma das atividades culturais mais antigas do ser humano, excetuando-se, claro, aquelas ligadas à sobrevivência do indivíduo e da espécie, é possível inferirmos que a religião tem influência direta no processo educacional. Nesse contexto, cabe-nos pesquisar e refletir em que medida essa mentalidade cultural religiosa, especialmente a cristã, impacta no processo de proletarianização da função

docente em razão da dificuldade que o professor tem em assumir-se um ser político, bem como trabalhar questões sociais delicadas e polêmicas, principalmente em questões que envolvam o questionamento das verdades estabelecidas pelas religiões, principalmente as dogmáticas. É pertinente, então, questionar o processo de construção da identidade docente, que se vê como um sacerdote que precisa cumprir sua vocação, independentemente dos problemas que venha a enfrentar em relação a infraestrutura, salário e reconhecimento social.

Diversos são os autores que se debruçaram sobre os temas pertinentes aos princípios e fins da educação, mas poucos são os que buscam trazer à luz os reflexos que os processos pedagógicos podem gerar no professor. Importante frisar que o estudo realizado não pretendeu esgotar o tema, muito menos estabeleceu verdades inquestionáveis, uma vez que representa um pequeno ponto de vista frente a diversidade de interpretações e de fundamentações possíveis de análise.

Esse estudo fundamentou-se, no âmbito teórico, em uma das grandes questões da filosofia e da sociologia da educação: a dicotomia entre a educação como transmissão do conhecimento ou a educação como reflexão crítica, em outras palavras, uma educação como forma de transmissão dos conhecimentos universais acumulados pela humanidade ou educação como um incentivo ao desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos educandos a partir dos conhecimentos acumulados pela humanidade, este último, sendo passível de se relacionar com o princípio grego de Paidéia, com potencial para ser uma contribuição teórica pertinente para a clarificação dos problemas que a educação vem enfrentando, principalmente em casos particulares em que lideranças religiosas incentivam seus seguidores a preterirem o desenvolvimento do espírito questionador e curioso da ciência, característica inata do ser humano, principalmente por sua natureza dogmática.

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pelos valores válidos para cada sociedade. (Jaeger, 1994, p. 05)

A polis, cidades-estados gregas, tinham como características essenciais a autonomia e a liberdade, entretanto, questões como cultura, idioma e religião, conferiam aos helenos um sentimento de pertença a um povo. Nesse sentido, seus princípios educacionais não diferiam dos atuais – e, ainda, em consonância com o artigo 1º, da LDB, em seu Título I –, valorando os espaços públicos e coletivos, e a experiência extraescolar, de maneira geral, como importantes no processo formativo.

No conceito grego da palavra [Paidéia] está presente a idéia de educação do homem, consoante o seu autêntico ser, ou seja, uma educação total, da pessoa física, estética, moral, religiosa e política.

A paidéia era, segundo Platão, a verdadeira educação, aquela que visava construir o homem da polis, que tornava o homem cidadão. Constituíam um ideal de cultura, baseado na idéia de que a comunidade e o indivíduo são reciprocamente responsáveis um pelo outro, se integrando, transformando e evoluindo um a partir do outro (Lazarini, 2007, p. 13).

O conceito de Paidéia tem por base a racionalidade do homem, o encarando, primeiramente, como um ser político. Assim, agir segundo fins e valores que visem o bem coletivo sobre as necessidades individuais – sem descartá-las – era o seu principal objetivo. A educação, nesta realidade, é trabalhada como cultivo, isto é, como ensino de valores e conhecimentos humanos necessários para o desenvolvimento do caráter e do espírito, assentando-se, dessa forma, numa concepção de integralidade educacional, formando-o plenamente como indivíduo responsável pela plenitude de sua cidadania, introjetando, assim, um ideário social de base coletiva em que

todos os membros pudessem se sentir parte da comunidade e responsáveis por sua realização individual e futura (Lazarini, 2007).

No âmbito brasileiro, Demerval Saviani e Newton Duarte na obra *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (2012) – mas que desde a década de 90 do século XX tem demonstrado certa tendência acadêmica sobre o tema – e Paulo Freire, com *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1969), dentre outras obras, que desde o início da década de 60 do século XX, assim como Pierre Bourdieu, na França, com *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970), são teóricos que têm se debruçado sobre o papel da educação como instrumento reprodutivista da sociedade, conquanto, como fator essencial na formação de uma mentalidade crítica, autônoma e libertária, partindo de uma visão dialética da vinculação entre educação, história, política e sociedade.

Portanto, o estudo da educação pressupõe o estudo das sociedades; em outras palavras, a história da educação é a história da evolução das sociedades – evolução no sentido darwiniano do termo – não a ideia de que algo vai de um estágio inferior ao superior, mas como mudança; que se adapta ao meio. A sociologia, como a ciência do estudo da organização e do funcionamento das sociedades humanas e das leis fundamentais que regem as relações sociais, assim como diversos pensadores clássicos e contemporâneos, debruça-se na busca da compreensão da vida coletiva, axioma da natureza humana.

A natureza, por sua vez, nos mostra quão importante é a vida coletiva nos mais diversos biomas. Até mesmo aquelas espécies de animais caracterizadas pela vida solitária buscam parceiros para a perpetuação das espécies. O ser humano, animal social e político por excelência, não foge à regra.

Mesmo antes da sedentarização da espécie humana, antes ainda do processo que se convencionou chamar de Revolução Neolítica, o homem já buscava organizar grupos socialmente estáveis e a vida coletiva, pelos inúmeros benefícios que dela provém. Nesse sentido, homens e mulheres procriavam, dividiam as tarefas, protegiam-se mutuamente, enfim,

trabalhavam em prol da manutenção da vida e do bem comum, objetivo este em completa sintonia com os anseios democráticos evocados pelos filósofos iluministas, resumida no slogan “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, sustentáculos ideológicos – ao menos na teoria – dos estados modernos.

Para o estudo da educação também é pertinente o estudo da filosofia; há um vínculo intrínseco entre a forma como um indivíduo pensa a vida e o saber fazer pedagógico. Esse vínculo se traduz em uma práxis social, direta ou indiretamente, e que tem por base uma determinada concepção filosófica. Apesar da importância da formação filosófica do professor, a prática docente ainda permanece separada do fundamento teórico do saber e do agir, entretanto, qualquer prática traz, implícitos, fundamentos filosóficos, tendo-se consciência disso ou não.

Nesse contexto, muito embora o termo “educação” tenha passado por um processo evolutivo e de ressignificação ao longo da história, refletindo, etimologicamente, sua ligação com a filosofia iluminista que pregou, no século XVIII, a favor da educação pública centrada na ciência e na racionalidade científica, recusando qualquer forma de dogmatismo, sendo um instrumento de libertação e superação do “obscurantismo” medieval que, para eles, era marcado pela “barbárie”, “ignorância” e “superstição”, se bem observarmos – personificada nas escolas e nos agentes –, tem sido historicamente uma das principais instituições responsáveis pelo ordenamento social através de uma estrutura mecanicamente organizada em torno da reprodução e, conseqüentemente, da conservação das estruturas sociais elitistas.

Vê-se, pois, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a "Escola Nova" o agravou. Com efeito, ao enfatizar a "qualidade do ensino" ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É esse fenômeno que denominei de "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante". (Saviani, 1999, p. 22)

Daí é possível entender a crítica de Saviani (2001), em seu livro *Escola e Democracia*, sobre a “Tendência Liberal Renovada Progressivista” – que tem como um de seus principais pensadores John Dewey (1952) – ser uma “teoria não crítica”, enxergando a educação como uma panaceia milagrosa, capaz de erradicar a marginalidade da sociedade.

### 3.2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

Diversos autores já se debruçaram sobre os temas pertinentes à filosofia e à sociologia da educação, muitos tendo como foco o processo ensino-aprendizagem sob a perspectiva do aluno, principalmente no que tange aos objetivos educacionais e a função social da escola.

Partindo de obras clássicas como *Educação e Sociologia* (1922) de Émile Durkheim, passando por Nietzsche (1887), Foucault (1975), Libâneo (1986), Saviani (2003), Paulo Freire (1969) e Pierre Bourdieu (1970), discutimos teses pedagógicas seculares. Tais teses pouco se atualizam, a não ser pela inserção de discursos sobre a importância da tecnologia da educação na superação do fracasso escolar.

Poucos são os que se dedicam a estudar o professor. Não a sua formação, mas quem ele é, de onde veio e como sua mentalidade tem influência no seu trabalho e, consecutivamente, no seu bem estar e satisfação. Nesse sentido, partindo do pensamento de Foucault, Bourdieu e Nietzsche, construímos uma fundamentação teórica consistente para analisarmos o impacto que as visões de mundo operam no real e a forma que podemos mensurar e analisar o impacto que a educação não-formal dos docentes contribui na construção de sua identidade.

A opção por esses autores se deu pelo fato de suas obras, muito embora publicadas há tempos, possuem fundamentações atuais no campo das ciências sociais e humanas e, ainda,

[...] suas reflexões permanecem fundamentais para os movimentos de contestação política e social; para todos aqueles que desejam “saber como e até onde seria possível pensar de modo diferente”. (Lorenzatto, 2014)

A pertinência destes autores faz-se importante, ainda, pois seus trabalhos versaram sobre as formas de manipulação, controle e dominação social – indo ao encontro de teorias significativas do campo da psicologia social e comportamental que versam sobre temas como a submissão e o conformismo –, através dos seus estudos sobre a construção do saber e da verdade, partindo-se da análise do poder e da subjetividade.

### 3.2.1. A Microfísica do poder das estruturas gestoras educacionais

Influenciado pelo pensamento de Nietzsche e Heidegger (1912), Foucault demonstra em seus estudos uma preocupação com a noção moderna de sujeito, tal qual Nietzsche o fez analisando a relação entre verdade e sujeito, e de Heidegger, de onde extraiu a ideia do acoplamento entre a subjetividade e o homem. Sua teoria sobre o saber, o poder e o sujeito, terminou por romper com as concepções modernas desses termos. Apesar de tentar delimitar suas obras a casos concretos histórica e geograficamente, o pensamento emanado delas é tão profundo que permite que seus conceitos extrapolem quaisquer limites. Em outras palavras, o pensamento foucaultiano permite a análise de uma nova forma de subjetividade, esta, constituída pelo poder.



Analisar a semelhança com a forma de se tratar grupos socialmente marginalizados – prisioneiros, soldados, minorias étnicas e loucos – retirou Foucault do anonimato. Sua reflexão sobre as práticas de determinadas instituições para com os indivíduos levou ao entendimento de que a criação de “instituições disciplinares” seria explicada no sentido de agrupar indivíduos que seriam socialmente indesejáveis, vistos com desconfiança, em instalações seguras, especializadas, construídas e organizadas em modelo monástico.

Somente a partir do entendimento da construção da Microfísica do Poder será possível adentrarmos no universo educacional e, assim, analisarmos a construção do ethos docente e o consequente processo de proletarização da função, que resulta em professores cada vez mais doentes.

Assim, Foucault buscava:

Mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. (Foucault, 2004, p. 295)

Os séculos XVII e XVIII foram períodos de intensas transformações econômicas e sociais, essencialmente pelo nascimento das fábricas e a consolidação do modo de produção capitalista. Nesse ínterim, foi necessária a criação de novas organizações sociais de poder que pudessem suprir o Estado no crescimento das demandas de mecanismos de controle mais eficazes. Assim, foram criadas as instituições fechadas – tais como asilos, presídios, quartéis e escolas –, voltadas ao controle daqueles indivíduos “indesejáveis” à sociedade ou, ainda, instituições destinadas àqueles que pouco possuíam ou não tinham capacidade de produzir, para que fossem disciplinados a contribuir por uma sociedade “melhor” e, até mesmo, servir como exemplo, excluindo da sociedade esses “incapazes” e “inúteis”.

A burguesia compreende perfeitamente que uma nova legislação ou uma nova constituição não serão suficientes para garantir a sua hegemonia; ela compreende que deve inventar uma nova tecnologia que assegurará a

irrigação dos efeitos do poder por todo o corpo social, até mesmo em suas menores partículas. (Foucault, 1979, p. 218)

Entretanto, a obsessão pelo controle do corpo não se restringiu às paredes dessas instituições. Apesar do silêncio religioso e da hierarquia militar servirem como modelos disciplinares que objetivavam a “docilização” do corpo através de um controle difuso e não tematizado, micropoderes fragmentados nos diversos aspectos da vida e das instituições sociais internalizam as normas estabelecidas pela disciplina social, gerada, por sua vez, não a partir de questões do direito, mas imanente na sociedade, refletido nas suas normas e valores. Temos, então, além do macropoder do Estado, infinidades de agentes – ou guardiões – portadores de micropoderes e responsáveis por fazer valer o modo correto de ser e de viver, semelhante a ideia do “relógio moral”, de Edgar de Decca.

Introjetar um relógio moral no coração de cada trabalhador foi a primeira vitória da sociedade burguesa, e a fábrica pareceu desde logo como uma realidade estupefaciente onde esse tempo útil encontrou o seu ambiente natural, sem que qualquer modificação tecnológica tivesse sido necessária. Foi através da porta da fábrica que o homem pobre, a partir do século XVIII, foi introduzido ao mundo burguês (Decca, 1985, p. 10)

A extensão progressiva dos dispositivos de disciplina e sua multiplicação ao longo dos séculos no corpo social, hoje disseminado em uma rede de instituições disciplinares, entre as próprias pessoas em suas relações recíprocas, fazem a circulação do poder através do “saber constituído”.

[...] essa introjeção de um relógio moral no corpo de cada homem demarca decisivamente os dispositivos criados por uma nova classe em ascensão. Autodisciplina, controle de si mesmo, crítica à ociosidade, são exigências imperiosas para o comerciante que se envolve na esfera do mercado. (Ibid., p. 15)

Nesse sentido, as instituições educacionais, como já citado anteriormente, não fogem à regra, principalmente em se tratando de instituições de educação básica, período da escolarização extremamente dependente do poder público e suas alianças com grandes grupos econômicos, além de ser o período primordial na formação ética e moral do indivíduo.

### 3.2.2. A domesticação dos instintos e o sentimento de culpa

Tal qual Foucault, em Nietzsche compreendemos “as estruturas veladas de poder”, e a força que o cristianismo possui na organização de nossa sociedade e a maneira que ele se “infiltra” nas pedagogias ditas “pós-modernas”, estruturando didáticas, metodologias e modelos de gestão embasados em discursos espirituais e metafísicos, deixando de lado os aspectos mais importantes da educação, a saber, o desenvolvimento do espírito crítico-reflexivo, com vistas à autonomia futura do educando, rompendo com os discursos de verdades prontas e inquestionáveis.

Vivemos em uma sociedade que em grande parte marcha “ao compasso da verdade” – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e detêm, por este motivo, poderes específicos. (Foucault, 1979, p. 231)

Nietzsche, filho de pastor protestante e influenciado por Schopenhauer (1819), questiona, de acordo com a sua noção de “vontade de potência” ou “vontade de poder”, os rumos do pensamento filosófico vigente, a modernidade – considerada o ápice do longo processo de desgosto da vida – e o mundo ocidental, oriundos da teoria essencialista de Aristóteles, recusando todos os modelos metafísicos para o mundo e para nós mesmos. Utilizando-se de uma escrita aforismática, que versa sobre diversos temas, ele faz uma crítica radical e impiedosa à tradição filosófica e aos valores base da

civilização ocidental, como a massificação, a visão de mundo burguesa e o conservadorismo cristão.

Assim, este estudo teve fundamento na obra *Genealogia da Moral* (1887), de Nietzsche, na qual ele afirma que os valores morais não existem desde sempre, mas são concepções elaboradas pelo homem, através de seus próprios interesses histórico-culturais. Nesse sentido, ele propõe, como método investigativo, a genealogia para, a partir da origem, expor as lacunas – principalmente em relação aos instintos vitais, ressaltando os valores comprometidos com o “querer-viver” – do que foi dito e do que foi recalcado, do que foi submetido e/ou degenerado ao longo da história, transformando conceitos abstratos em concretos e inquestionáveis, resultando na predominância de alguns valores sobre outros.

Nietzsche destaca, como momento inicial da degeneração dos valores, a filosofia socrática que, segundo ele, teria negado a instituição criadora de seus predecessores. Nesse contexto, ele percebe que a cisão entre os princípios apolíneos e dionisíacos – para ele, complementares no entendimento da realidade – foi fundamental pela opção do culto à razão, em detrimento da emoção ou do equilíbrio destes.

O que é tacitamente aceito por nós; o que recebemos e praticamos sem atritos internos e externos, sem ter sido por nós conquistado, mas recebido de fora para dentro, é como algo que nos foi dado; são dados que incorporamos à rotina, reverenciamos passivamente e se tornam peias ao desenvolvimento pessoal e coletivo. Ora, para que certos princípios, como a justiça e a bondade, possam atuar e enriquecer, é preciso que surjam como algo que obtivemos ativamente a partir da superação dos dados. [...] Para essa conquista das mais lídimas virtualidades do ser é que Nietzsche ensina a combater a complacência, a mornidão das posições adquiridas, que o comodismo intitula moral, ou outra coisa bem soante. (Candido, 2008, p. 79)

A partir da sua genealogia, Nietzsche propõe a denúncia da falsa moral, a moral “decadente”, “de rebanho” e “de escravos”, exemplificando a bondade, a humildade, a piedade e o amor ao próximo, como valores dessa falsa moral.

Segundo ele, essa moral “de escravos” – ao contrário da moral “de senhores” – é herdeira da tradição socrático-platônica e judaico-cristã, que separa o trágico do racional, subjugando os instintos através da razão e, com isso, estabelecendo um sistema de juízos, tendo por base valores metafísicos transcendentais. O controle racional das paixões, proposto por Sócrates, gerou o ascetismo cristão e sua tendência a desconfiar dos instintos, impondo valores como verdades incontestes, oriundas da “vontade de Deus”, sendo responsável pelo processo de domesticação do ser humano. Nas palavras de Kant, seis anos antes da Revolução Francesa, podemos observar a influência que o pensamento religioso tinha – e ainda tem – na sociedade:

O Iluminismo representa a saída dos seres humanos de uma tutela que estes mesmos se impuseram a si. Tutelados são aqueles que se encontram incapazes de fazer uso da própria razão independentemente da direção de outrem. É-se culpado da própria tutela quando esta resulta não de uma deficiência do entendimento, mas da falta de resolução e coragem para fazer uso do entendimento independentemente da direção de outrem. Tem coragem para fazer uso da tua própria razão! – esse é o lema do Iluminismo [...]. (Kant, 1974, p. 110)

Essa falsa moral, originada na negação dos valores vitais, resulta na passividade – na procura da paz e do repouso –, enfraquecendo o indivíduo em sua potência do “querer-viver”, transformando a alegria em ódio à vida através de um ideal ascético – usando a mortificação como meio para alcançar a outra vida num mundo superior –, e altruísta, que destrói o amor de si, os torna vítimas do ressentimento e da má consciência, fazendo nascer, assim, o sentimento de culpa. Esse ressentimento voltado contra si mesmo, faz com que o indivíduo não saiba “digerir” suas experiências. Daí nasce a noção de pecado ou, em outras palavras, a inibição da ação, que domestica os instintos, produzindo gerações de indivíduos fracos.

É por isso que contra o enfraquecimento do homem, contra a transformação de fortes em fracos - tema constante da reflexão nietzschiana - é necessário

assumir uma perspectiva além do bem e mal, isto é, ‘além da moral’. Mas, por outro lado, para além do bem e mal não significa para além do bom e mau. A dimensão de forças, dos instintos, da vontade de potência permanece fundamental. ‘O que é bom? Tudo o que intensifica no homem o sentimento de potência, a vontade de potência, a própria potência. O que é mau? Tudo que provém da fraqueza. (Machado, 1984, p. 77)

Assim sendo, se os valores presentes em nossa sociedade são construtos humanos, cabe-nos, como dever, questionar o valor desses valores, refletir sobre nossas concepções morais e enfrentar o desafio de viver por nossa própria conta e risco superando, assim, a assimilação, a acomodação e a submissão, refletidas nos valores dominantes da civilização cristã-burguesa.

### 3.2.3.A Reprodução sustentada pela violência simbólica na construção do ethos docente

Aprofundando a compreensão do processo de construção da identidade docente e de sua proletarianização, é pertinente o cruzamento das ideias filosóficas de Foucault com a teoria bourdiana da “violência simbólica”, pois acreditamos ser possível afirmar a influência do capital cultural, econômico e social como variáveis importantes no processo de transformação do professor numa força produtiva com suas capacidades maximizadas e, por outro lado, a minimização de sua potência política.

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...]. Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício. (Foucault, 1979, p. 182)

Em Bourdieu (2008) estrutura-se as bases sociológicas de nosso estudo, complementando a *Microfísica do Poder*, de Foucault, a partir da compreensão dos conceitos-chaves de sua teoria.

Os conceitos primários formulados e aperfeiçoados por Bourdieu são o de /habitus/ e o de /campo/. A estes se agregam outros, secundários, mas nem por isto menos importantes, e que formam a rede de interações que orienta a sociologia relacional, a explicação, a partir de uma análise, em geral fundada em estatísticas, das relações internas do objeto social. A teoria do habitus e a teoria do campo são entrelaçadas. Uma é o meio e a consequência da outra (Vandenberghe, 1999:61). Para seguir os passos do processo investigatório de Bourdieu é essencial compreender estes conceitos tanto separadamente quanto na forma como se articulam. (Thiry-Cherques, 2006, p. 32)

Para Bourdieu (2008), as relações sociais, sejam elas objetivas ou subjetivas, estão numa constante relação dialética, e muitas vezes veladas, ao menos num primeiro instante. Nesse sentido, a coação das estruturas objetivas realmente existe sobre as representações e ações dos agentes, muitas vezes incorporando a estrutura social, produzindo-a, legitimando-a e reproduzindo-a, conquanto, esse fato não os impede de vislumbrar a transformação de tais estruturas. Vemos, portanto, que a teoria sociológica de Bourdieu vai ao encontro da Microfísica do Poder de Foucault, não apenas no sentido das influências das relações sociais hierárquicas e micropoderes, mas também no que tange ao conceito Foucaultiano de “resistência” – as lutas contra as formas de opressão e de dominação do político em suas imbricações com o capital.

Singularmente, a análise bourdiana se caracteriza pela ação de condicionamentos simbólicos e materiais interdependentes, sobre os indivíduos e a sociedade. Nesse contexto, a articulação de sentidos dos aspectos financeiros e sociais – quantidade de dinheiro ou o prestígio advindo da escolaridade – não definem a posição social ou de poder que o indivíduo ocupa na sociedade.

A teoria de Bourdieu define a estrutura social como um sistema hierarquizado de poder e privilégios derivado da distribuição desigual de recursos e poderes de cada um de nós. Estes teriam a sua origem nas relações materiais e/ou econômicas, nas relações simbólicas e/ou culturais. Assim, ele cunha seus conceitos-chaves complementares: capital econômico, capital cultural, capital social e o capital simbólico. Para ele, o volume e a composição de um ou mais capitais adquiridos ou incorporados ao longo da vida social de um grupo ou de um indivíduo definiria a sua posição de privilégio ou não-privilégio. Assim, chegamos a um dos principais conceitos-chave de Bourdieu: o sistema de disposição de cultura, o habitus – ou a capacidade de uma estrutura social qualquer ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir – que se depreende do conjunto desses capitais.

Refletindo sobre a sociedade ocidental capitalista, Bourdieu procurou compreender como se forma essa distribuição desigual de poderes, como as formações sociais capitalistas conseguem manter os grupos sociais e indivíduos hierarquizados e de que forma esse quadro se perpetua na sociedade. Bourdieu argumenta que as competências e gostos culturais dos indivíduos são resultados das intensas relações sociais de poder para afirmar que a família e a escola são as principais instituições de poder transmissoras da cultura da sociedade capitalista. Nesse sentido, ele distingue dois tipos de aprendizado – o familiar e o escolar – duas maneiras de adquirir bens da cultura e com eles se habituar, distinguindo aquilo que é culto do que não o é.

No campo da educação, Bourdieu influenciou gerações de intelectuais ao longo de toda a sua carreira acadêmica. Possuidor de uma concepção pessimista do sistema educacional, seus estudos se concentraram em demonstrar os mecanismos de reprodução cultural e social e, assim, tratava a educação, amplamente entendida como facilitadora da mobilidade social, como uma grande ilusão. Para ele, as instituições escolares são ambientes que buscam a atenuação das diferenças entre as classes, cooperando para a



manutenção do status quo, legitimando as desigualdades sociais e a noção de meritocracia.

### 3.3. O LIVRE-ARBÍTRIO DA PSICOLOGIA SOCIAL E COMPORTAMENTAL

Em relação à influência na forma de ser e de pensar, os teóricos da Psicologia Social e Comportamental, tais como Stanley Milgran (1963), Solomon Eliot Asch (1971), Muzafer Sherif (1947) e Leon Festinger (1956), cujos trabalhos versam sobre a influência do contexto social ser uma variável considerável na construção do eu, com o social interagindo com o biológico, são apoios pertinentes nessa investigação.

#### 3.3.1. A submissão à autoridade

Evidenciado por Stanley Milgran, o papel da submissão à autoridade no comportamento humano torna-se importantíssimo para a compreensão do conceito de micropoderes, de Foulcaut, assim como a violência simbólica, proposta por Bourdieu, dentro da organização educacional. Evitando entrar em detalhes desse experimento, alvo de muitas discussões éticas, buscaremos sublinhar os resultados obtidos.

Na experiência Milgram os indivíduos eram submetidos a ordens dadas pelos investigadores e era-lhes dito que as deviam seguir. Aos sujeitos era dito que deviam dar uma série de choques eléctricos a uma vítima inocente que se encontrava na sala do lado. Os sujeitos podiam ouvir os gritos da vítima, de cada vez que carregavam no botão de alta voltagem. O objectivo da experiência consistia em testar até onde é que os indivíduos seguiriam as ordens e continuariam a aumentar a dose dos choques eléctricos na vítima. As

vítimas faziam parte da experiência e não estavam, é claro, a sofrer os choques eléctricos. (Valente, [S.D.], p. 18)

Psicólogo da Universidade de Yale, Milgram conduziu uma investigação que tinha como foco o conflito entre a obediência da autoridade e sua consciência pessoal. Inicialmente, seu experimento buscava compreender os crimes de guerra, julgados no Tribunal de Nuremberg, onde a tese da defesa baseou-se no fato dos réus estarem cumprindo ordens de seus superiores. "Será que Eichmann e seus milhões de cúmplices no Holocausto estavam apenas cumprindo ordens? Poderíamos chamá-los todos cúmplices?" (Milgram, 1969), foram perguntas que motivaram Milgram a iniciar sua pesquisa.

Eles [os testes] revelam que um pouco mais de dois terços dos candidatos obedeceram até o fim à autoridade. Para Milgram (1974), isso significa que a obediência é doravante parte integrante do comportamento social (p. 158). Do ponto de vista cibernético, adotado pelo autor, o estado de obediência se exprime como um "estado agêntico" (p. 166). Agente ativo da experiência, o sujeito é submetido a um princípio de autoridade externo e acaba deixando a sua" responsabilidade na mão dele. Este estado agêntico se opõe ao estado autônomo, no qual o sujeito estima ser responsável por seus atos." (Lévy, 2014, pp. 677-678).

Salienta-se que o experimento é radical, porém, analogicamente, demonstra como o contexto social se reproduz no processo de submissão intraescolar, especialmente na atualidade, em seu caráter psicológico, muito mais do que o físico, como já o foi em outras épocas. É possível inferir que hoje os professores não teriam o mesmo comportamento em relação aos choques, porém perpetua-se o comportamento de se seguir ordens, mesmo que não se concorde com elas.

A mais importante e mais contundente lição da pesquisa é a suposição de que a produção da crueldade humana se relaciona a determinados padrões de interação social de maneira muito mais significativa do que as características de personalidade dos indivíduos. (Dahia, 2015, p. 228)

Assim, neste contexto, o arranjo social, mais que o impulso para agressividade, seria apontado como o grande responsável por seus resultados experimentais. De certa maneira, esta linha de pensamento que visa explicar um comportamento, pode servir de base para “justificar” e, como consequência, “isentar” o indivíduo das consequências de suas ações.

### 3.3.2. O conformismo

Nascido na Polônia, mas radicado nos EUA, Solomon Eliot Asch (1971), pelo seu experimento, propõe a teoria do conformismo. O conformismo tende a definir o comportamento de um indivíduo dentro de um grupo. Logo, essa teoria pressupõe a existência de uma minoria e de uma maioria, em que a minoria tomará decisões de acordo com a interação social com a maioria, depositando neles sua confiança, apesar da evidência perceptiva deste no contrário.

Podemos inferir diversos motivos que levam o indivíduo a agir assim, dentre eles a falta de confiança em si e em seu próprio julgamento, ou para não parecerem inferiores ou diferentes. Tal experimento ilustra bem a realidade por qual passam os grupos minoritários, pois, diferentemente do experimento de Asch – limitado em seu universo –, tendem a sofrer pressões e sanções muito mais intensas no contexto social mais amplo.

As situações de conformismo social são encontradas sempre que o isolamento e a confrontação com novas normas provocam ansiedade. Isolado de seus quadros de referência, o indivíduo acaba adotando os quadros de referência do novo grupo.

As situações de conformismo são evidentes nas escolas, hoje, pois muitos que lá estão evitam situações de conflitos com seus pares ou superiores hierárquicos possivelmente, ou por não acreditarem que uma mudança seja

possível, ou mesmo para evitar qualquer tipo de retaliação, como exclusão do grupo e/ou perseguições de variados tipos.

### 3.3.3. As Normas de Grupo

Muzafer Sherif (1948), em estudos sobre os processos de influência social, mais especialmente o processo de normalização, em que foram testadas as formas pelas quais as pessoas criam as normas das quais necessitam, relatou que

o fundamento psicológico do estabelecimento de normas sociais, tais como os estereótipos, as modas, as convenções, os costumes e os valores, é a formação de quadros de referência comuns enquanto produtos do contacto dos indivíduos entre si. (Sherif, 1948)

Em suma, os indivíduos abrem mão de suas próprias normas, daquelas que acham adequadas, para seguirem normas estabelecidas em grupo, mesmo que em detrimento daquilo que julgam ser melhor. Podemos afirmar que essa seja uma das principais formas de controle do cristianismo e que reverbera dentro dos muros das instituições de ensino, conduzindo professores que teriam pensamentos diferentes a se adequarem àquilo que é dito como certo.

A norma de grupo é, também, uma teoria que podemos identificar verossimilhanças com as ideias de Nietzsche e de Bourdieu, por sua natureza psicológica em função de sua estruturação física dentro das instituições, especialmente através dos atuais modelos de gestão, de hierarquia vertical rígida e planos de metas com bonificações que visam, muitas vezes, esconder os reais problemas de infraestrutura e salariais.

#### 3.3.4. Dissonância Cognitiva

O trabalho desenvolvido pelo psicólogo social Leon Festinger mostra como os seres humanos buscam a justificativa para suas atitudes de forma a torná-las aceitáveis para si, diante das inconsistências que se apresentam nessas atitudes. Dessa forma, quando há uma dissonância, ou seja, quando aquilo em que o indivíduo acredita/sabe diverge daquilo que ele pratica – seja através da submissão à autoridade, do conformismo ou das normas de grupo –, ele busca formas de encontrar um “lado positivo” que explicaria essa prática, para apaziguar os possíveis conflitos, internos e externos, que a dissonância possa trazer. Utilizando as palavras de Festinger

Dissonância e consonância são relações entre cognições, ou seja, entre opiniões, crenças, conhecimentos sobre o ambiente e conhecimentos sobre as próprias ações e sentimentos. Duas opiniões, ou crenças, ou itens de conhecimento são dissonantes entre si quando não se encaixam um com o outro, isto é, são incompatíveis. Ou quando, considerando-se apenas os dois itens especificamente, um não decorrer do outro (Festinger, 1956, p. 25).

É possível inferir que a prática docente, com foco no indivíduo/professor, carrega uma série de justificações para desfazer dissonâncias que esse professor encontra entre aquilo que ele acredita e aquilo que lhe é imposto pela sociedade e pelo sistema educacional ao qual esse indivíduo está ligado.



## **4. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA**

Karl Raimund Popper afirma que “O fenômeno do conhecimento humano é, sem dúvida, o maior milagre de nosso universo” (Popper, 1975, p. 07). O autor evidencia o conhecimento que nos leva a reagir a partir de um estado de consciência do conhecimento fruto da construção de teorias, problemas e argumentos, no sentido objetivo.

Se levarmos em consideração que a produção de conhecimento se faz a partir da ciência, ressaltamos a necessidade de se estabelecer a forma como essa ciência será posta em prática, por isso a metodologia se põe a serviço da ciência ou, em outras palavras, o estudo dos métodos, formas, ou dos instrumentos é extremamente pertinente para a construção da pesquisa científica.

Nesse sentido, afirma Pedro Demo:

Metodologia adquire o nível de típica discussão teórica, inquirindo criticamente sobre as maneiras de se fazer ciência. Sendo algo instrumental, dos meios, não tem propriamente utilidade direta, mas é fundamental para a “utilidade” da produção científica. A falta de preocupação metodológica leva à mediocridade fatal. (1995, p. 12).

Assim, a pesquisa necessita de uma estrutura, que tem por objetivo a sua organização para que, assim, tenha validação científica e acadêmica, esboçando o trabalho final e dando-lhe uma estrutura a partir da escolha do tema, seus objetivos, o ordenamento lógico e coerente do desenvolvimento e a teoria na qual ele está embasado, em suma, é a resposta à pergunta “como vou desenvolver meu trabalho”.

A pesquisa feita, de natureza básica, envolve verdades e interesses universais e buscou gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência, sem ter, necessariamente, aplicação prática prevista. Nesse sentido este trabalho teve finalidade exploratória de um tema que, diretamente, possui poucas referências, mas que é possível ser realizado pela análise de temas que o tangenciam, tais como sociedade, cultura e gestão educacional, sendo complementado por dados oriundos de fontes diversas analisadas.

Esta investigação pode ser vista, também, como explicativa, pois teve como objetivo “aprofundar o conhecimento da realidade. Porque explica a razão, o porquê das coisas” (Gil, 2010, p. 28). Em síntese, objetivamos entender as características de grupos do magistério dentro desse universo pedagógico pós-moderno no qual a educação está inserida e como isso influi na construção de identidades, aprofundando o conhecimento da realidade.

Para alcançar tal intento, foi necessário definir a fonte de dados, nesse caso tanto a pesquisa bibliográfica e de campo foram pertinentes e produziram resultados relevantes. A escolha por essas duas fontes de dados deveu-se ao fato de que a pesquisa bibliográfica, através de materiais já publicados, constituídos principalmente de livros e trabalhos acadêmicos, pode dar suporte teórico às hipóteses, enquanto a de campo envolve um estudo mais profundo do objeto, o que possibilita seu conhecimento de forma mais ampla e detalhada.

Acerca do tipo de pesquisa escolhido, cabe ressaltar que nenhum deles é autossuficiente, fazendo-se, sempre que necessário, a mistura entre eles, acentuando-se um ou outro tipo, conforme afirma Pedro Demo:

Todas as pesquisas são ideológicas, pelo menos no sentido de que implicam posicionamento implícito por trás de conceitos e números; a pesquisa prática faz isso explicitamente. Todas as pesquisas carecem de fundamento teórico e metodológico e só tem a ganhar se puderem, além da estrigência categorial, apontar possibilidades de intervenção ou localização concreta. (Demo, 2000, p. 22)



Pela natureza da fonte direta para coleta de dados, a interpretação de fenômenos e atribuição de significados através do vínculo dinâmico entre o mundo real – objetivo – e o sujeito – subjetivo – a pesquisa utilizou o método qualitativo através do processo dedutivo da análise de dados como abordagem, pois partimos do particular para o geral, uma vez que as generalizações derivam de observações de casos da realidade concreta.

Assim:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (Silva & Menezes, 2005, p. 20)

Apesar da opção pela abordagem qualitativa, não é pertinente desvalorizar as contribuições que a abordagem quantitativa pode oferecer nesse estudo, assim, a visão dialógica ou de complementaridade entre ambas as abordagens não foi descartada.

[...] Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. (Fonseca, 2002, p. 22)

#### 4.1.1. Objeto da Pesquisa

Sendo o objeto da pesquisa aquilo que necessita estar delimitado e descrito de maneira objetiva, que seja eficiente para demonstrar a realidade empiricamente observável, este estudo centrou-se na construção do ethos docente, isto é, na formação do que é ser professor. O conceito de ethos tem ligação com o conjunto de hábitos e traços comportamentais característicos de um povo, no caso em tela, o professor, ligando-se ainda com o conjunto de características morais, afetivas, sociais e comportamentais que os envolvem.

Cabe ressaltar que, para efeitos de delimitação deste estudo, optamos por usar o termo “docente” para referenciar os membros integrantes do magistério, que tem por base, no Brasil, a lei federal 11.738/2008. Isso significa que o termo docente, utilizado, não se restringe aos professores regentes, mas todos aqueles que exercem as funções de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais.

Não foi objetivo do estudo estabelecer um arquétipo rígido do que é ser professor, pois a diversidade possibilita a construção de variadas formas de identidade. No caso estudado, buscamos identificar a maneira como a construção dessa identidade é influenciada pela mentalidade religiosa cristã.

#### 4.1.2. Lócus da Pesquisa

A escolha pela delimitação geográfica circunscrita a região interiorana do Estado do Rio de Janeiro se deve ao fato de que há especificidades relevantes à pesquisa, tais como o fato de ser uma área de abrangência menor, composto por sistemas de ensino menores, gerando uma proximidade maior dos profissionais do magistério, em especial dos gestores, com a

administração pública, compondo, junto a outros municípios em nível macrorregional, a Baixadas Litorâneas e, em nível microrregional, a Região dos Lagos. O lócus, apesar de próximo à capital, possui características distintas, não apenas em relação às questões geodemográficas, mas também no que tange às políticas públicas em educação, formas de gestão e infraestrutura física e humana das unidades escolares.

#### 4.1.3. Sujeitos da pesquisa

Para a realização dessa investigação, trabalhamos junto aos integrantes do magistério da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental – de uma rede pública de ensino.

O universo estudado, no ano de 2016, somava, de acordo com o Portal da Transparência<sup>5</sup>, 1734 professores, divididos entre 588 professores chamados PI – que dedicam-se à atividade de educar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e 1136 chamados PII, que trabalham em creches, na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A rede ainda é composta por 83 Orientadores Pedagógicos, 104 Orientadores

---

<sup>5</sup> O estímulo à transparência pública é um dos objetivos essenciais da moderna Administração Pública. A ampliação da divulgação das ações governamentais a milhões de brasileiros, além de contribuir para o fortalecimento da democracia, prestigia e desenvolve as noções de cidadania.

As Páginas de Transparência Pública dão continuidade às ações de governo voltadas para o incremento da transparência e do controle social, com objetivo de divulgar as despesas realizadas pelos órgãos e entidades da Administração Pública Federal, informando sobre execução orçamentária, licitações, contratações, convênios, diárias e passagens.

Dessa forma, conforme dispõe a Portaria Interministerial nº 140, de 16 de março de 2006, cada órgão e entidade deve ter sua própria Página de Transparência com informações detalhadas. Fonte: <<http://www3.transparencia.gov.br/>>. Acessado em 23/10/2016.

Educacionais, 28 Supervisores Educacionais e 63 gestores de unidades, distribuídos em 52 estabelecimentos de ensino.

Desse universo, através da análise probabilística de amostragem estratificada, foram distribuídos 100 questionários, com perguntas fechadas entre professores, gestores e equipe de suporte pedagógico à docência da Educação Básica.

essa maneira de fazer permite principalmente reduzir o erro de amostragem sem aumentar a extensão da amostra global, comparação de diversos subgrupos entre si. Será usada também para comparar diversos subgrupos entre si: isso leva, às vezes, um pesquisador a extrair subamostras cujas extensões não serão proporcionais as dos estratos correspondentes, quando um desses estratos, importante para o estudo, não o é por sua grandeza em relação aos outros (Laville & Dionne, 1999, p. 171).

Dada as condições apresentadas relacionadas a heterogeneidade do conjunto de todas as pessoas sob investigação, definimos um subconjunto da população que efetivamente iremos investigar, considerando um índice de variação de 10% dos resultados da pesquisa com o intuito de alcançar 95% de confiabilidade. A escolha dessa técnica específica de amostragem, como sugerida por Laville e Dione (1999), deve-se a possibilidade de caracterização dos grupos de estudo de forma mais elaborada.

#### 4.1.4. Instrumentos de coleta de dados

Tecnicamente, o procedimento de coleta de dados deu-se a partir de levantamento, interrogando-se diretamente as pessoas que foi preciso conhecer, pois a investigação empírica é de vital importância para o estudo sociológico, alinhavado claro, ao embasamento teórico. Bourdieu e Passeron apresentam a sua obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema*

*de ensino* (2009) deixando claro - metodologicamente falando - o seu ponto de vista acerca do fazer sociológico, afirmando a indissociabilidade entre construção teórica e pesquisa empírica. Segundo eles, é impossível dar a sociologia um caráter científico e realístico preterindo-se uma ou outra.

Para a realização da pesquisa, os dados foram coletados de maneira direta, através de questionário uniforme, com perguntas fechadas e objetivas, por amostragem e análise de dados, pois é uma estratégia que permitiu alcançar um maior número de entrevistados, assim conhecendo e compreendendo melhor as características principais dos docentes dessa região e, portanto, capaz de propor generalizações pertinentes ao tema.

A opção pelo questionário fundamenta-se em Passos (2009) “por esse instrumento de investigação cumprir pelo menos duas funções: a de descrever as características e as de medir as variáveis do grupo pesquisado” (p. 49). O questionário uniformizado, de acordo com Laville e Dionne,

assegura que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de repostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise. (1999, p. 184).

O questionário destaca-se, então, por possibilitar que sejam observadas as características dos grupos estudados, de forma mais específica, buscando-se as respostas aos questionamentos da investigação (Richardson, 1999, p. 189).

#### 4.1.5. Instrumentos de análise de dados

Pelo aspecto social do objeto de pesquisa, o uso do instrumento de análise de dados chamado análise de conteúdo mostrou-se pertinente, pois, sendo uma metodologia das ciências sociais para o estudo de conteúdos em textos,

mesmo através do uso de questionários – em outras palavras, mesmo partindo-se de uma perspectiva quantitativa –, há a possibilidade de se fazer uma interpretação qualitativa dos dados aferidos. De acordo com Bauer (2002): “No divisor qualidade/quantidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos.” (p. 190)

Por sua característica híbrida, a análise de conteúdo é uma forma de se inferir, a partir dos dados coletados, sejam eles quantitativos ou não, as informações implícitas na fala dos enunciadores e as conseqüentes deduções que serão o cerne da pesquisa, tornando-se, a partir de então, aplicáveis aos demais atores de um mesmo cenário. Nessa visão,

[...] É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação.

A análise de conteúdo, [...], pode se aplicar a uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc. (Laville & Dionne, 1999, pp. 214-215)

Assim, esse tipo de análise se destaca nas ciências sociais, tendo ganhado força nas comunicações, por permitir um contínuo entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que

Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (Moraes, 1999, p. 08)

Corroborando a importância da análise de conteúdo para uma leitura dos dados que ultrapasse aquilo que é quantificável, Minayo afirma que

Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequência das

falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda (Minayo, 2006, p. 307).

No entanto, a negação da análise de frequência no intuito de se alcançar uma interpretação mais profunda é questionável, uma vez que a frequência com que determinadas falas/respostas aparecem também permite a inferenciação de muito do que está implícito nesse contexto. Ao se optar pela análise temática, a pesquisa pretendeu

descobrir os «nucleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido. [...]

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. (Bardin, 1977, pp. 105-106).

Sob essa perspectiva, a análise temática embasa o que se pretende na pesquisa, visto que, segundo Bardin, ela, [...] através de um sistema de categorias aplica uma teoria (corpo de hipóteses em função de um quadro de referência) ao material [...] (*ibid*, p. 175).

#### 4.2. RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Os questionários foram aplicados física e digitalmente. Em sua versão digital, hiperligações do questionário foram enviados diretamente, via email, pela plataforma virtual *Formulários do Google*, da empresa *Google Inc.* Em sua versão física, disponibilizamos cem cópias impressas que, depois de respondidas e devolvidas, foram transcritas para a plataforma virtual, anteriormente citada, onde, somadas aos questionários virtuais, realizamos o

trabalho de tabulação das respostas, oferecendo estatísticas básicas para análise. Posteriormente, os dados da plataforma virtual foram convertidos para o software de planilhas da *Microsoft Corporation*, o *Microsoft Office Excel 2007*, para que fosse possível a análise e a interpretação dos dados.

Do universo total de respondentes, 100, 1/3 deles foram interpelados *in loco*, sem diferenciação de gênero, idade ou qualquer outro critério que não o de ser licenciado para o exercício das funções de docência e as de suporte à docência. Os outros 2/3 de respondentes foram interpelados individualmente em grupos de redes sociais específicos de integrantes do magistério.

#### 4.3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

##### 4.3.1. O perfil socioeconômico do profissional da educação

O processo de análise de dados possibilitou, num primeiro momento, partindo-se dos resultados preliminares e de uma análise superficial, traçar um perfil do profissional da educação da região pesquisada. Para tanto, foram solicitadas informações acerca do sexo, da idade, da formação acadêmica e religiosa, a renda familiar, o tempo de serviço na função e na educação, bem como da carga horária de trabalho semanal.

Os dados preliminares, expressos na tabela 1, nos mostram que o quadro dos profissionais da educação da região é formado por mulheres, majoritariamente (77%) e estão acima dos 35 anos de idade em média (71%), apesar de haver uma preponderância maior dos que estão na faixa até os 35 anos (29%) e os que estão acima dos 50 anos (26%).

Estes dados relativos à idade dos pesquisados é interessante, haja vista que os nascidos antes do ano de 1985 vivenciaram, ao menos em parte, o regime



| BLOCO I - PERFIL DOS ENTREVISTADOS |                    |          |      |              |      |       |    |
|------------------------------------|--------------------|----------|------|--------------|------|-------|----|
| QUESTIONAMENTO                     | MEDIDA             | CRISTÃOS |      | NÃO-CRISTÃOS |      | TOTAL |    |
|                                    |                    | N        | %    | N            | %    | N     | %  |
| Idade                              | Entre 20 e 25 anos | 1        | 1,5  | 1            | 3,0  | 2     | 2  |
|                                    | Entre 25 e 30 anos | 5        | 7,5  | 4            | 12,1 | 9     | 9  |
|                                    | Entre 30 e 35 anos | 10       | 14,9 | 8            | 24,2 | 18    | 18 |
|                                    | Entre 35 e 40 anos | 8        | 11,9 | 6            | 18,2 | 14    | 14 |
|                                    | Entre 40 e 45 anos | 10       | 14,9 | 5            | 15,2 | 15    | 15 |
|                                    | Entre 45 e 50 anos | 13       | 19,4 | 3            | 9,1  | 16    | 16 |
|                                    | Acima de 50 anos   | 20       | 29,9 | 6            | 18,2 | 26    | 26 |
| Sexo                               | Masculino          | 12       | 17,9 | 11           | 33,3 | 23    | 23 |
|                                    | Feminino           | 55       | 82,1 | 22           | 66,7 | 77    | 77 |

**Tabela 1 - Idade e Sexo**

militar brasileiro, conquanto os nascentes pós-1985 vivenciaram o período de transição e, conseqüentemente, da mentalidade sociopolítica.

| BLOCO I - PERFIL DOS ENTREVISTADOS |                                |          |      |              |      |       |    |
|------------------------------------|--------------------------------|----------|------|--------------|------|-------|----|
| QUESTIONAMENTO                     | MEDIDA                         | CRISTÃOS |      | NÃO-CRISTÃOS |      | TOTAL |    |
|                                    |                                | N        | %    | N            | %    | N     | %  |
| Escolaridade                       | Ensino Médio                   | 0        | 0,0  | 2            | 6,1  | 2     | 2  |
|                                    | Superior Incompleto            | 4        | 6,0  | 1            | 3,0  | 5     | 5  |
|                                    | Superior Completo              | 31       | 46,3 | 9            | 27,3 | 40    | 40 |
|                                    | Especialização                 | 28       | 41,8 | 20           | 60,6 | 48    | 48 |
|                                    | Mestrado                       | 3        | 4,5  | 1            | 3,0  | 4     | 4  |
|                                    | Não Declarado                  | 1        | 1,5  | 0            | 0,0  | 1     | 1  |
| Religião /<br>Religiosidade        | Cristã Católica                |          |      |              |      | 40    | 40 |
|                                    | Cristã Protestante Tradicional |          |      |              |      | 13    | 13 |
|                                    | Cristã Protestante Pentecostal |          |      |              |      | 13    | 13 |
|                                    | Candoblecista                  |          |      |              |      | 2     | 2  |
|                                    | Muçulmana                      |          |      |              |      | 1     | 1  |
|                                    | Agnóstica                      |          |      |              |      | 6     | 6  |
|                                    | Ateísta                        |          |      |              |      | 1     | 1  |
|                                    | Espírita                       |          |      |              |      | 11    | 11 |
|                                    | Nenhuma                        |          |      |              |      | 10    | 10 |
|                                    | Outras                         |          |      |              |      | 3     | 3  |

**Tabela 2 - Escolaridade e Religião**

A tabela 2 nos mostra que o nível de escolaridade, ao pensar a qualidade da educação como fruto, dentre outros fatores, da formação dos profissionais que nela atuam, se mostra satisfatório. O profissional de educação é um indivíduo que concluiu cursos em nível de graduação e/ou pós-graduação (88%), sendo este último grupo o responsável pela maioria da composição (48%) dos respondentes.

Em relação ao pensamento religioso, ainda na tabela 2, o cristianismo apresenta-se como a linha religiosa majoritária também entre os profissionais da educação (67%). As demais religiões e religiosidades oferecidas como opção no questionário, juntas, totalizam pouco menos da metade dos respondentes cristãos (33%). Podemos, então, observar a preponderância cristã na formação da mentalidade dos educadores, sendo um dado reflexivo da sociedade brasileira onde o cristianismo é majoritário.

Cabe ressaltar que para a elaboração dessa questão foi considerada a *Composição dos grupos de religião*, do IBGE (2012, p. 163). Assim, considerou-se religião cristã as igrejas Católica Apostólica Romana e as oriundas dos movimentos reformistas, pentecostais e neopentecostais. O espiritismo, por exemplo, apesar de fazer uso de conceitos teológicos cristãos, não está circunscrito a este pensamento, por isso não foi considerado como tal.

Outro dado questionado foi a renda familiar (tabela 3) que, diretamente, não é um tópico de muita relevância para os objetivos iniciais deste estudo, no entanto mostrou-se interessante dada a distribuição equilibrada entre as faixas salariais apresentadas como opção, apesar de haver preponderância de quem recebe acima de quatro salários mínimos (54%).

| BLOCO I - PERFIL DOS ENTREVISTADOS |                                       |          |      |              |      |       |    |
|------------------------------------|---------------------------------------|----------|------|--------------|------|-------|----|
| QUESTIONAMENTO                     | MEDIDA                                | CRISTÃOS |      | NÃO-CRISTÃOS |      | TOTAL |    |
|                                    |                                       | N        | %    | N            | %    | N     | %  |
| Renda Familiar                     | Até um salário mínimo                 | 2        | 3,0  | 0            | 0,0  | 2     | 2  |
|                                    | Entre um e dois salários mínimos      | 12       | 17,9 | 5            | 15,2 | 17    | 17 |
|                                    | Entre três e quatro salários mínimos  | 22       | 32,8 | 5            | 15,2 | 27    | 27 |
|                                    | Entre quatro e cinco salários mínimos | 12       | 17,9 | 11           | 33,3 | 23    | 23 |
|                                    | Acima de cinco salários mínimos       | 19       | 28,4 | 12           | 36,4 | 31    | 31 |

**Tabela 3 - Renda Familiar**

Ao levarmos em consideração o fato de o salário mínimo no Brasil, em 2017, ser de R\$ 937,00, pouco mais da metade (54%) da população pesquisada afirma possuir uma renda familiar acima de quatro salários mínimos.

Em relação ao tempo de exercício na atual função, mais da metade (64%) dos respondentes afirmam estar há mais de cinco anos exercendo-a, segundo nos apresenta a tabela 4. Em se falando de tempo total dentro da educação,

não importando a função, 86% responderam que já atuam no setor há mais de cinco anos, sendo que, 35%, não completaram ainda uma década na área.

| BLOCO I - PERFIL DOS ENTREVISTADOS |                    |          |      |              |      |       |    |
|------------------------------------|--------------------|----------|------|--------------|------|-------|----|
| QUESTIONAMENTO                     | MEDIDA             | CRISTÃOS |      | NÃO-CRISTÃOS |      | TOTAL |    |
|                                    |                    | N        | %    | N            | %    | N     | %  |
| Tempo Total na Função              | Menos de 01 ano    | 8        | 11,9 | 3            | 9,1  | 11    | 11 |
|                                    | Entre 01 e 03 anos | 10       | 14,9 | 7            | 21,2 | 17    | 17 |
|                                    | Entre 03 e 05 anos | 6        | 9,0  | 2            | 6,1  | 8     | 8  |
|                                    | Entre 05 e 10 anos | 10       | 14,9 | 9            | 27,3 | 19    | 19 |
|                                    | Entre 10 e 20 anos | 21       | 31,3 | 11           | 33,3 | 32    | 32 |
|                                    | Acima de 20 anos   | 12       | 17,9 | 1            | 3,0  | 13    | 13 |
| Tempo Total na Educação            | Menos de 01 ano    | 1        | 1,5  | 1            | 3,0  | 2     | 2  |
|                                    | Entre 01 e 03 anos | 2        | 3,0  | 1            | 3,0  | 3     | 3  |
|                                    | Entre 03 e 05 anos | 5        | 7,5  | 4            | 12,1 | 9     | 9  |
|                                    | Entre 05 e 10 anos | 11       | 16,4 | 10           | 30,3 | 21    | 21 |
|                                    | Entre 10 e 20 anos | 27       | 40,3 | 11           | 33,3 | 38    | 38 |
|                                    | Acima de 20 anos   | 21       | 31,3 | 6            | 18,2 | 27    | 27 |

**Tabela 5 - Tempo de Educação**

Assim sendo, podemos, através da amostra selecionada, afirmar que o quadro do magistério público do interior do Estado do Rio de Janeiro, não é composto por neófitos, podendo ser considerado um quadro com razoável experiência educacional, atuando nos variados segmentos da educação básica, tendo no Ensino Fundamental a maior concentração de atuação, com 94 das 143 respostas dadas à esta questão. Cabe ressaltar que os pesquisados poderiam escolher mais de uma opção dentro das ofertadas em relação ao nível de ensino em que atua.

| BLOCO I - PERFIL DOS ENTREVISTADOS |                     |          |      |              |      |       |    |
|------------------------------------|---------------------|----------|------|--------------|------|-------|----|
| QUESTIONAMENTO                     | MEDIDA              | CRISTÃOS |      | NÃO-CRISTÃOS |      | TOTAL |    |
|                                    |                     | N        | %    | N            | %    | N     | %  |
| Setores de Atuação                 | Público             | 59       | 88,1 | 27           | 81,8 | 86    | 86 |
|                                    | Privado             | 2        | 3,0  | 1            | 3,0  | 3     | 3  |
|                                    | Ambos               | 6        | 9,0  | 5            | 15,2 | 11    | 11 |
| Total de Instituições de Trabalho  | Uma                 | 27       | 40,3 | 12           | 36,4 | 49    | 49 |
|                                    | Duas                | 21       | 31,3 | 14           | 42,4 | 35    | 35 |
|                                    | Acima de Duas       | 9        | 13,4 | 7            | 21,2 | 16    | 16 |
| Carga Horária Semanal              | Entre 10 e 15 horas | 2        | 3,0  | 2            | 6,1  | 4     | 4  |
|                                    | Entre 15 e 20 horas | 4        | 6,0  | 3            | 9,1  | 7     | 7  |
|                                    | Entre 20 e 25 horas | 10       | 14,9 | 7            | 21,2 | 17    | 17 |
|                                    | Entre 25 e 30 horas | 7        | 10,4 | 6            | 18,2 | 13    | 13 |
|                                    | Entre 30 e 40 horas | 32       | 47,8 | 10           | 30,3 | 42    | 42 |
|                                    | Entre 40 e 50 horas | 5        | 7,5  | 4            | 12,1 | 9     | 9  |
|                                    | Acima de 50 horas   | 7        | 10,4 | 1            | 3,0  | 8     | 8  |

**Tabela 4 - Dinâmica do Exercício da Carga Horária**

Em números absolutos, o perfil do profissional da educação que estamos construindo trabalha em apenas uma instituição (49%), cumprindo uma jornada que oscila entre 30 e 40 horas semanais (42%). No entanto, quando analisamos de forma mais detalhada o total de horas trabalhadas por semana, junto à quantidade de unidades escolares em que este profissional da educação atua, observamos que a maioria deles (59%) afirma trabalhar 30 ou mais horas semanais, um número muito próximo daqueles que trabalham em duas ou mais escolas (65%).

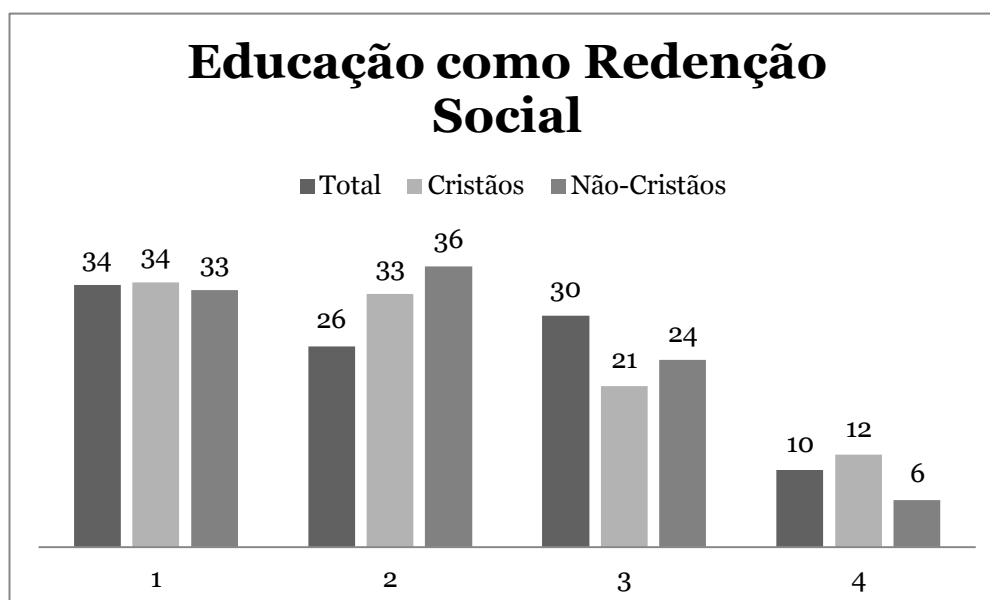
#### 4.3.2.Sobre os Princípios e Fins da Educação

Instigados a avaliar numa escala de 1 a 4 – sendo 1 “Discordo Totalmente” e 4 “Concordo Totalmente” – a maneira como eles pensam a educação em relação aos seus princípios e fins, o bloco II de questões objetivou estabelecer uma comparação entre as respostas relacionadas aos termos redenção, reprodução e transformação com seus respectivos conceitos.

A questão de abertura deste bloco afirma: “A educação tem como função a redenção da sociedade”. Esta linha de pensamento educacional tem por base a ideia de que a educação é capaz de trazer de volta o equilíbrio e a bondade perdida pela ação humana, reconectando-a ao divino, dando ordem ao caos em que está a sociedade.

O conceito de Redenção Social se origina na obra de Jan Amos Comenius, *Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* (1657), que é considerada a base da didática moderna, sendo o marco inicial da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente. Muito embora tenha se colocado em oposição ao sistema medieval e defendido uma “educação de tudo para todos”, respeitando a inteligência e os sentimentos das crianças, seu pensamento é eivado de espiritualidade, sendo permeado no todo pelo seu ideário religioso cristão protestante, muito embora tendo sido

influenciador do filósofo Jean Jacques Rousseau. Obtivemos, assim, as métricas abaixo:



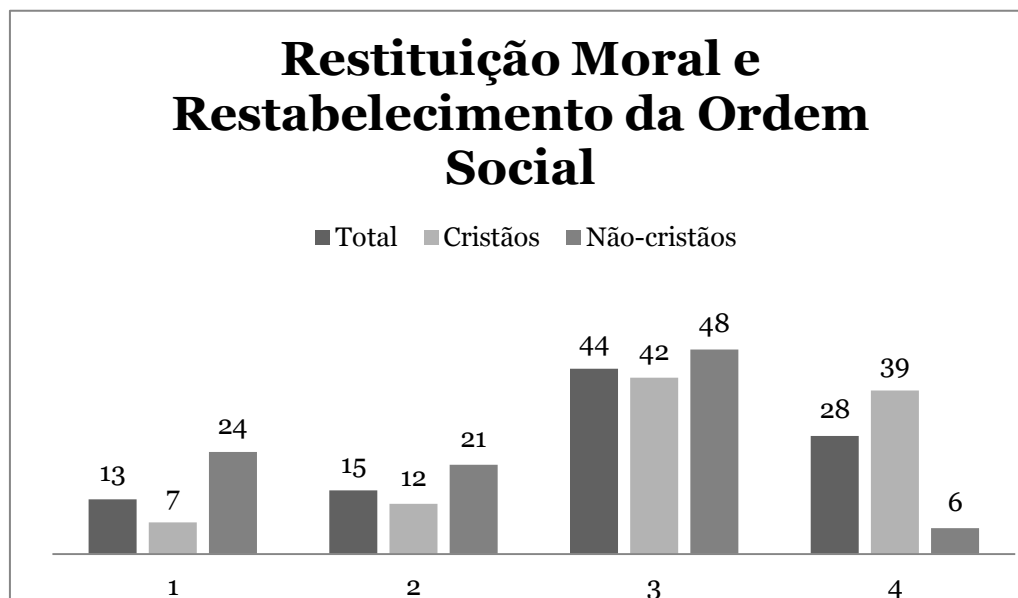
**Gráfico 1 - Educação como Redenção Social**

De acordo com o gráfico 01, 60% dos profissionais da educação questionados não veem a educação como meio de redenção social, sendo que destes, 67% são cristãos e 69%, não cristãos. Neste ponto, podemos afirmar que não há uma variação significativa quando elencamos a religião como fator de diferenciação.

O gráfico 02 foi elaborado a partir da questão "Considero que através das minhas ações e de meus métodos de ensino, estou contribuindo para a restituição moral e o restabelecimento da ordem social", uma afirmação elaborada a partir do conceito de redenção social.

Neste gráfico, temos 81% de respondentes cristãos que veem a sua função como sendo um instrumento de restituição moral e restabelecimento da ordem social, total ou parcialmente, ao passo que os não cristãos compõem 54% destes, sendo que apenas 6% concordam plenamente, enquanto que entre os cristãos esse número chega a 39%.

Observando o gráfico 02, identificamos, então, que há um conhecimento difuso acerca do conceito de redenção social como princípio e fim da



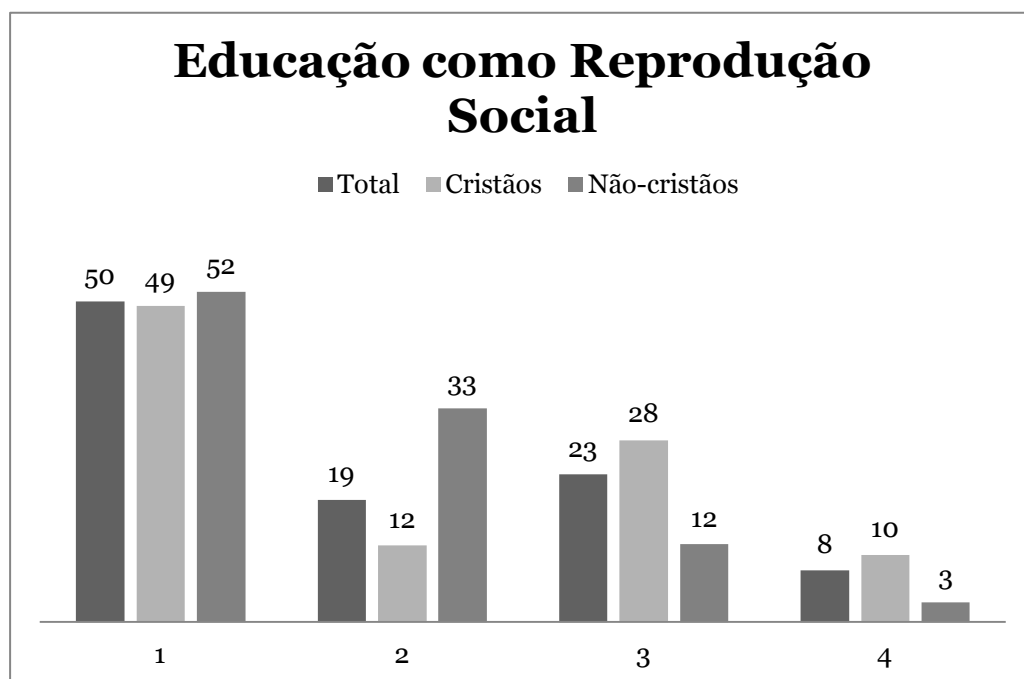
**Gráfico 2 - Educação como ferramenta de restituição moral e da ordem social**

educação. Enquanto questionados diretamente, os respondentes não veem a educação como uma forma de reparação da sociedade, mas, quando alteramos o enunciado, o resultado se modifica no sentido de se concordar com o ideário proposto por Comenius.

Esta visão redentora da educação está em consonância histórica com os objetivos do movimento iluminista, que via a educação como uma forma de superação da barbárie, em outras palavras, como forma do indivíduo sair do seu estado de miséria. Nas palavras de Saviani:

Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. (1999, p. 16)

A questão seguinte solicitou ao respondente, baseado na mesma escala citada anteriormente, avaliar o seu posicionamento em relação ao conceito de educação como ferramenta de reprodução da sociedade.



**Gráfico 3 - Educação como Reprodução Social**

Analisando o gráfico 03, podemos observar que estes profissionais também não veem a educação como instrumento de reprodução do *status quo*. Nele, observamos que 69% dos entrevistados discordam de alguma forma dessa afirmação, sendo que, aqui, temos o primeiro resultado significativo no que tange à separação entre aqueles que professam princípios cristãos, daqueles que não professam, pois a porcentagem dos não cristãos que discordam de alguma forma do enunciado (85%) é quase que vinte pontos superior, em relação aos cristãos (61%).

Enquanto na tendência redentora a educação tem como função agir sobre a sociedade objetivando corrigi-la, a concepção reprodutora entende a educação como um elemento próprio do contexto em que se está inserido,

junto as condicionantes intrínsecas. Neste sentido, a educação opera apenas no atendimento à sociedade e a estas condicionantes.

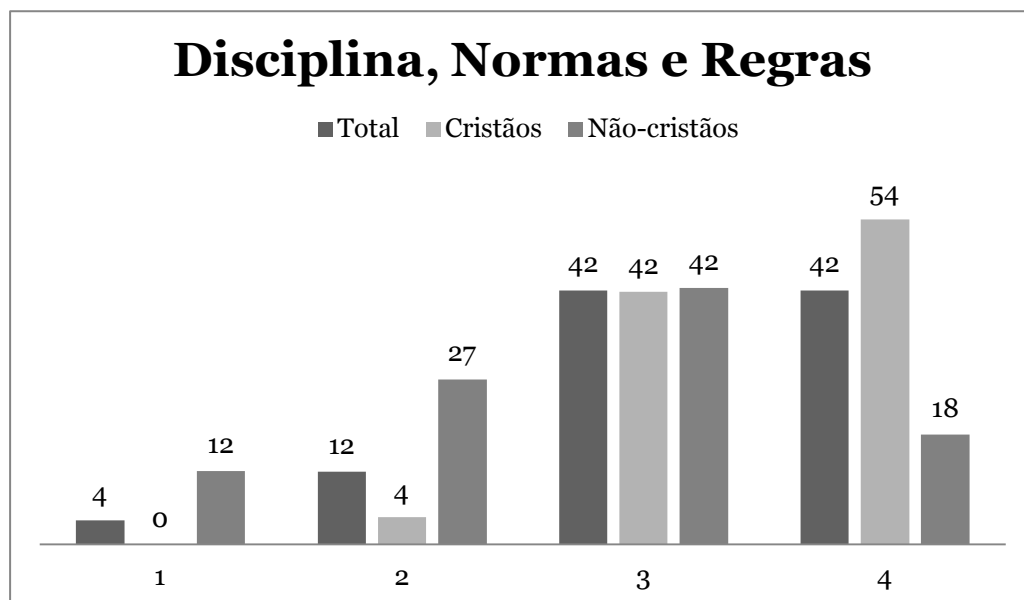
Em resumo, longe de a educação ter por objeto único e principal o indivíduo e seus interesses, ela é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. A sociedade só pode viver se dentre seus membros existe uma suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando desde cedo na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe. (Durkheim, 1973, p. 52)

A ideia de educação como instrumento de reprodução social se baseia em Émile Durkheim, considerado um dos fundadores da Sociologia, junto a Weber e Marx, na obra *Educação e Sociologia* (1922), propõe que a educação tenha um papel fundamental na harmonização social pois, enquanto papel do Estado, é a principal ferramenta de preparação sistemática dos jovens no sentido de ocupar seu espaço na divisão social do trabalho e para a cooperação social, possibilitando a coesão da sociedade. Em resumo, para Durkheim, a educação seria a forma de se interiorizar, nas crianças e jovens, os valores que a sociedade considerasse pertinente.

O gráfico a seguir, elaborado com base nos dados oriundos da afirmativa “Considero a disciplina e o respeito às normas e regras parte essencial do processo da educação formal”, no sentido de fornecer um viés confirmatório ao gráfico 3, transcreve o conceito do termo reprodução.

O gráfico 4 nos apresenta, assim, novamente uma interpretação difusa em relação a conceitos e termos. Enquanto que os profissionais da educação não interpretam a educação como instrumento de reprodução social ao serem indagados diretamente acerca do termo, quando instigados a avaliar a partir de uma afirmativa oriunda da interpretação do conceito, apresentam opiniões divergentes.



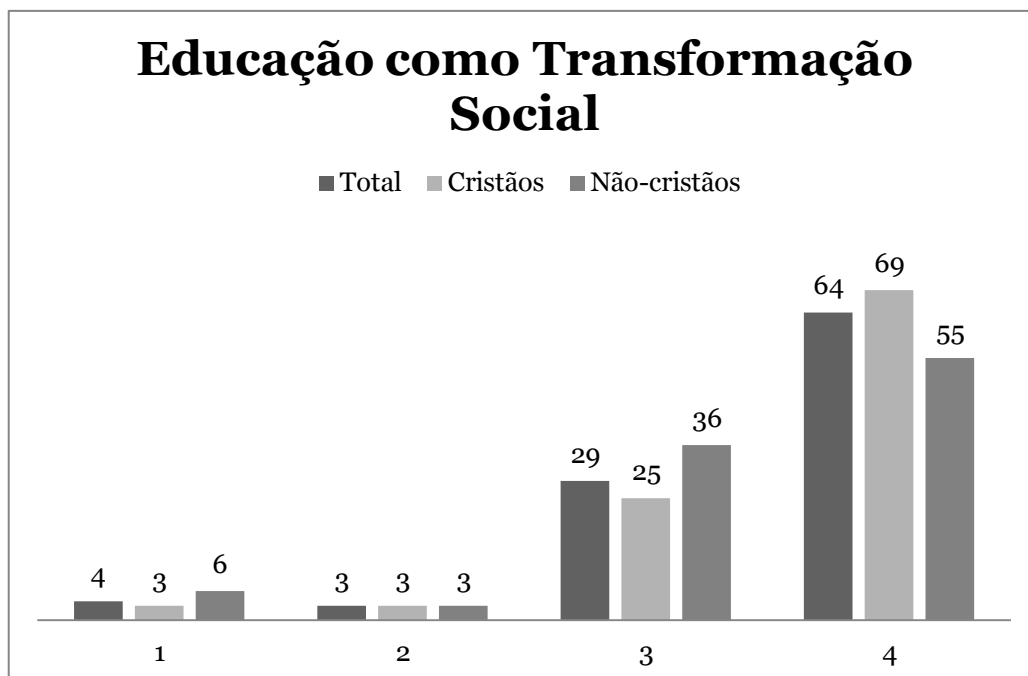


**Gráfico 4 - Disciplina, Normas e Regras: parte essencial do processo de educação formal**

A crítica a essa função da educação se destaca a partir da década de 80, do século XX, com o trabalho do filósofo francês, Louis Althusser, em sua obra *Aparelho Ideológico de Estado (AIE)* (1983). A obra investiga a função da educação como uma ferramenta do Estado, no sentido de ser uma instância da sociedade que veicula a sua ideologia dominante para reproduzi-la.

Neste caso, de um total de 84% de respondentes que concordam de alguma forma com a afirmação, no grupo formado por cristãos é quase unânime (96%) a opinião de que a educação tem um papel preponderante no que tange ao aprendizado da disciplina e do respeito às normas e regras, muito embora o número de não cristãos que concordam de alguma forma com essa afirmação também seja expressivo (60%).

Em se tratando de educação como elemento fundamental de transformação social, tema dos gráficos 05, 06 e 07, podemos observar, diferentemente dos anteriores, uma maior coerência na análise comparativa entre eles.

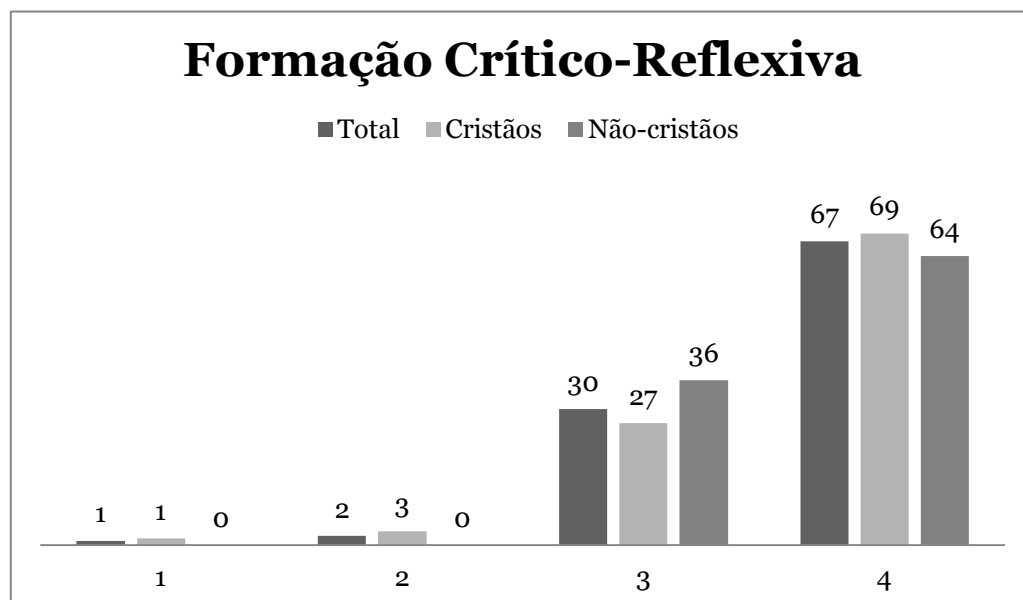


**Gráfico 5 - Educação como Transformação Social**

O gráfico 05 nos apresenta, então, dados expressivos, embora não unânimes, no sentido de se concordar totalmente com o enunciado – 64%, apenas, no total. Se realizarmos uma sobreposição deste, junto aos outros gráficos deste bloco, é possível detectar um entendimento um tanto quanto confuso das bases filosóficas e sociológicas da educação por parte dos profissionais desta área, podemos inferir que a interpretação que estes profissionais têm acerca dos princípios e fins da educação não é sólida, mas fluida entre os três conceitos apresentados.

A educação como meio de transformação social acredita na possibilidade de se fazer uma educação democratizante dentro da sociedade, apesar de suas características condicionantes e deterministas. Por buscar um viés democrático, a educação transformadora preza pela criticidade, desvelando as peculiaridades sociais e trabalhando a partir de suas contradições.

O gráfico 06, oriundo da afirmativa “Considero a formação crítico-reflexiva dos alunos a parte mais importante da formação escolar”, nos apresenta um posicionamento bem delimitado quanto ao conceito base da LDB.



**Gráfico 6 - Formação crítico-reflexiva a parte mais importante**

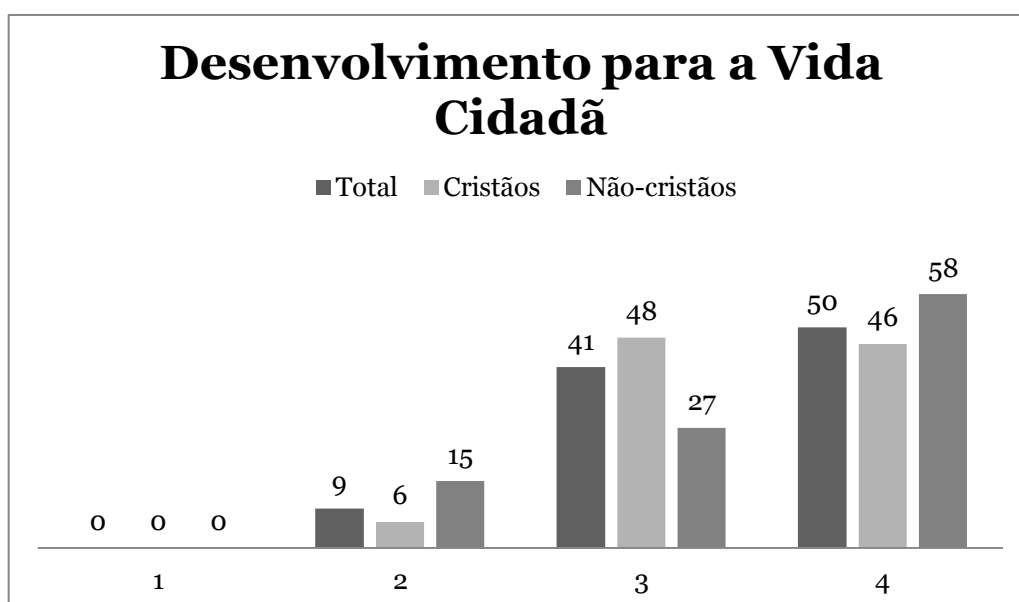
Neste gráfico temos 100% dos entrevistados que se dizem não-cristãos concordando total ou em parte. No entanto, considerando a margem de erro desta pesquisa, a diferença para com os cristãos é nula. Observamos, ainda, que os percentuais totais são quase que idênticos ao gráfico 05 e semelhantes ao gráfico 07.

O caráter revolucionário da função transformadora da educação, apesar de estar presente em grande parte no discurso insitucional e profissional, não apresenta-se como tarefa simples. Nesse sentido, toda a lógica secular da educação é colocada em xeque, transformando o aluno em protagonista do seu aprendizado, juntamente com o professor. É nesse sentido que devemos observar algumas métricas expressas neste estudo, resumidas nas palavras abaixo:

Do ponto de vista prático trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade, através da escola, significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar

que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (Saviani, 1999, p. 42)

O gráfico seguinte teve como mote a afirmativa “Considero o desenvolvimento para a vida cidadã dos alunos a parte mais importante da formação escolar”, encerrando, em si, os conceitos de uma teoria transformadora da educação e, ainda, ideologicamente assemelhada ao gráfico anterior.



**Gráfico 7 - O desenvolvimento para a vida cidadã como parte mais importante**

A similaridade da métrica fornecida pelo gráfico 07, em comparação aos dois gráficos anteriores, nos permite confirmar as inferências já postas nos parágrafos anteriores. Não parece haver qualquer dúvida acerca do papel transformador da educação na sociedade, muito embora haja pequenas variações destes dados quando analisados de forma separada, colocando de um lado cristãos e de outro os não-cristãos.

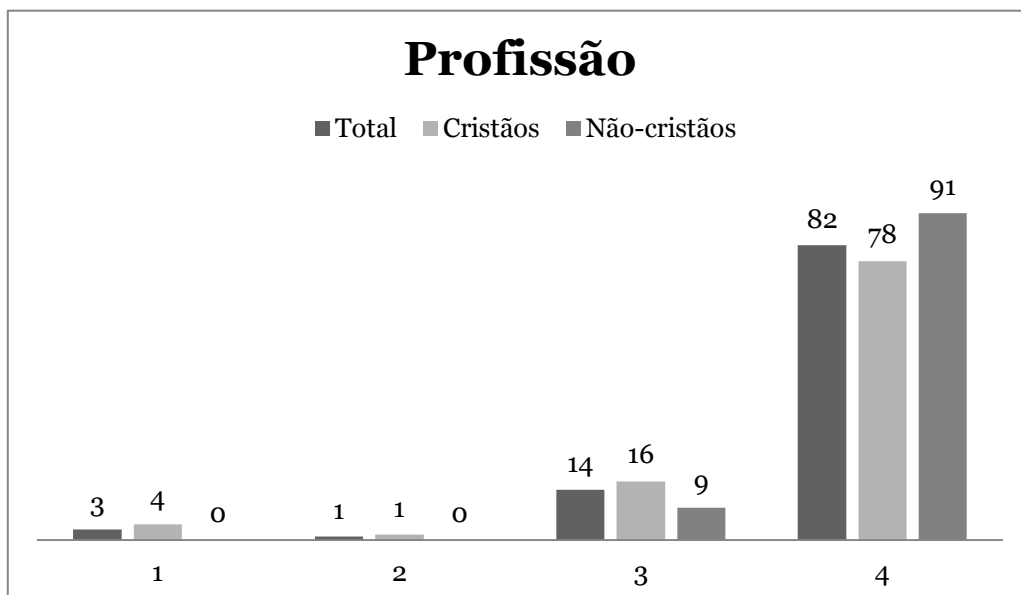
Dado que pode gerar preocupação, ao se estudar estes primeiros gráficos, envolve a confusa interpretação – ou, ainda, o desconhecimento – dos conceitos que embasam as terminologias, ora elencadas, como fundamentos filosóficos e sociológicos da educação.

#### 4.3.3. Ser professor

Neste bloco foi questionado aos respondentes o grau de importância que eles dão ao que é ser professor e acerca das características do ser professor. Na primeira parte foram selecionadas algumas palavras que permeiam o campo ideológico do ser professor, tais como, profissão, sacerdócio, missão, trabalho e vocação. Em seguida, elencamos características acerca do que envolve ser professor e que têm ligação com os termos anteriores. São eles: afetividade, conhecimento, sacrifício, métodos e técnicas, dedicação e obediência. Todas as palavras selecionadas são possuidoras de carga ideológica de acordo com o contexto, grupo ou tendência pedagógica em que são evocadas.

Analizando, inicialmente, o ser professor por um viés de ocupação especializada, ainda se utilizando da escala anteriormente citada, foi dada a seguinte afirmação: “Ser professor é profissão”. Os resultados do inquérito nos apresentam pequenas variações que, apesar de não ser determinista, nos é indicativo de interpretações pertinentes.

Podemos observar abaixo que, apesar de ser unânime apenas entre os não-cristãos, chegando aos 91% aqueles que concordam totalmente, é consenso entre os profissionais da educação a consideração de que ser professor é uma profissão.

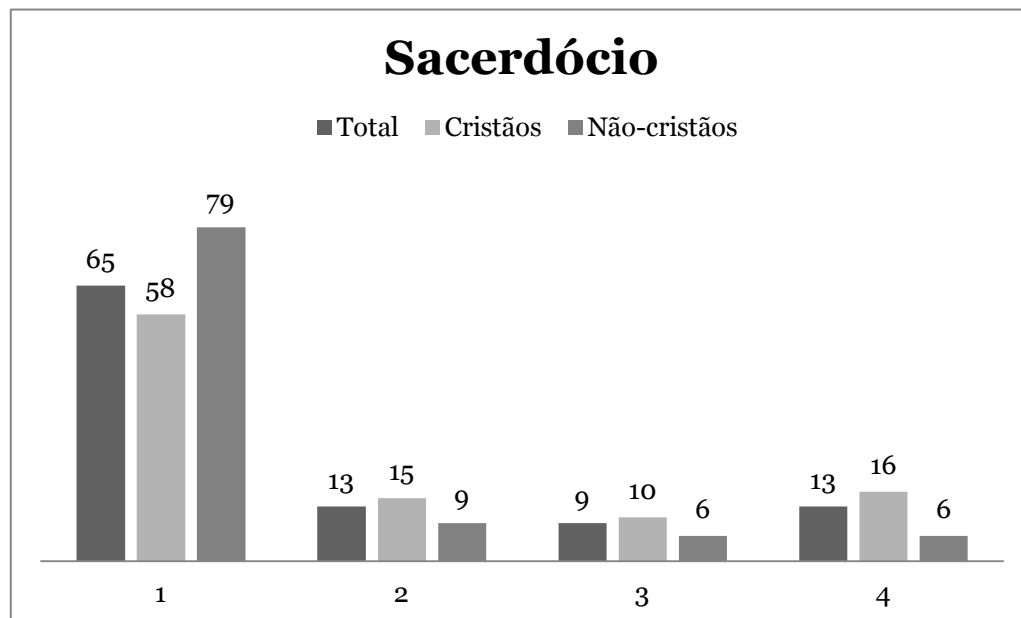


**Gráfico 8 - Ser professor é profissão**

A tendência em não se enxergar a função como uma profissão, acima de tudo, é sintomático de um papel que, historicamente, esteve intimamente ligado ao pensamento religioso e tem, nas “tias”, uma encarnação de um personagem familiar e íntimo das crianças, sendo uma característica muito mais presente entre professores de Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental, como podemos observar nos gráficos seguintes.

O gráfico 09, elaborado por meio da afirmação “Ser professor é sacerdócio”, buscou quantificar a expressividade deste arquétipo docente muito ligado as questões espirituais. Neste gráfico a tendência a uma visão espiritualizada da profissão fica evidente, apesar de não apresentar expressividade.

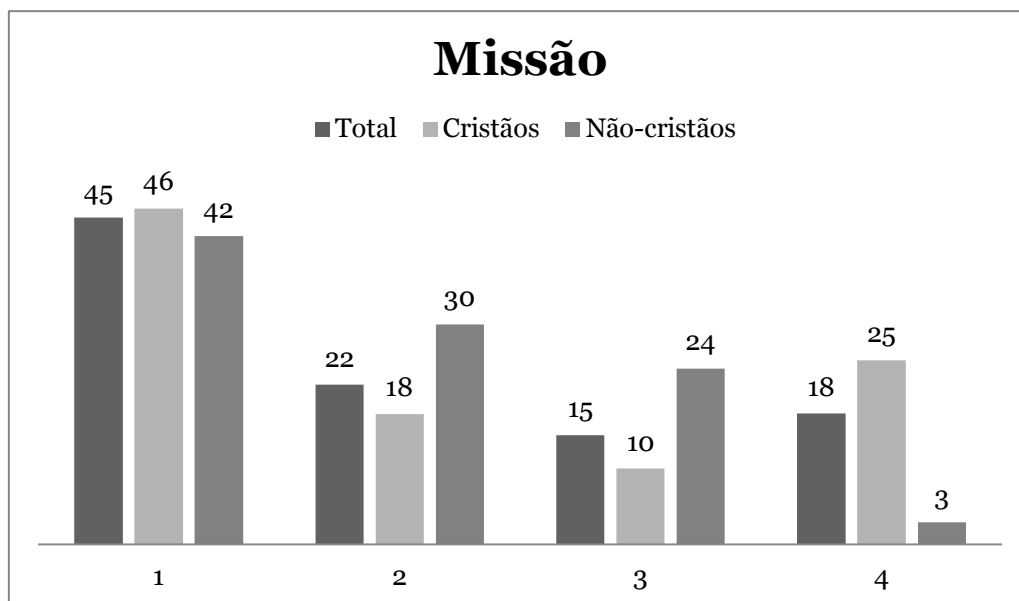
Enquanto no grupo de não-cristãos, 88% dos entrevistados discordam total ou parcialmente, entre os cristãos esse total é de 73%. Se considerarmos que até mesmo o nível dois apresenta algum tipo de concordância, o quantitativo de cristãos favoráveis a esta visão da função aumenta para expressíveis 41%, enquanto entre os de não cristãos é de apenas 21%.



**Gráfico 9 - Ser professor é sacerdócio**

A visão sacerdotal – traduzida em alguns dicionários como atividade nobre que exige grande dedicação – da profissão docente, traz consigo outros dois arquétipos eventualmente evocados quando se trata da profissão: a missão e a vocação, todas elas carregando, em si, uma ideologia ligada a aspectos metafísicos. Assim, o gráfico a seguir foi construído com base nas respostas à afirmação: “Ser professor é missão”.

O termo “missão” tem, por definição, significados delimitadores para seu uso. Pode-se afirmar, sim, que qualquer profissão carrega consigo a ideia de realização de um encargo ou incumbência de um dever assumido, resultando num peso relativamente significativo para as atribuições sociais.



**Gráfico 10 - Ser professor é missão**

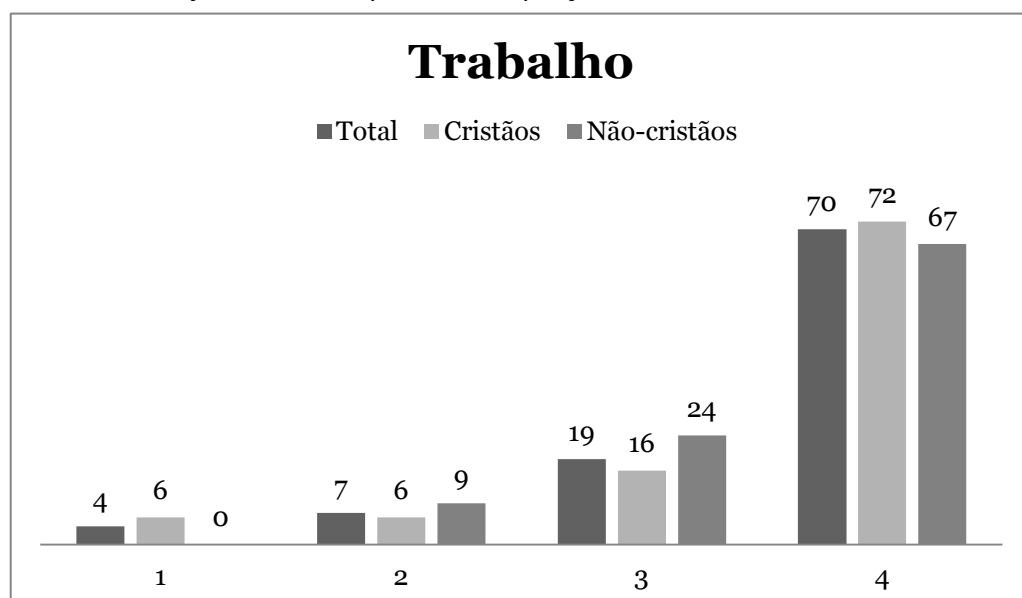
O gráfico 10 é muito significativo para este estudo, seja pela variabilidade de respostas, seja pelo significado delas, mesmo que não impactantes como um todo. Este gráfico nos mostra que, analisados superficialmente, os respondentes não consideram a função como uma missão. Mas, a análise das demais respostas, nos permite fazer inferências que, a princípio, nos pode passar despercebidas.

Sendo assim, temos 33% de respondentes que concordam com o fato do magistério ser uma espécie de missão que, divididos entre cristãos e não cristãos, sinalizam a variação de 35% entre os que se dizem cristãos, enquanto 27% se dizem não cristãos. Entre os respondentes que concordam ou discordam parcialmente, temos 54% de não cristãos, enquanto os cristãos espalham-se pelas opções. A tendência de um não-cristão considerar a função como uma missão é desprezível.

O uso do termo no meio educacional caminha sempre lado-a-lado com o arquétipo do sacerdote, no sentido de revestir o magistério de uma aura sagrada e, dada as dificuldades da profissão, um caráter salvífico, principalmente quando conectada à visão redentora da sociedade,



transformando os profissionais num conjunto de escolhidos dedicados a realizar um objetivo, não importando o preço.

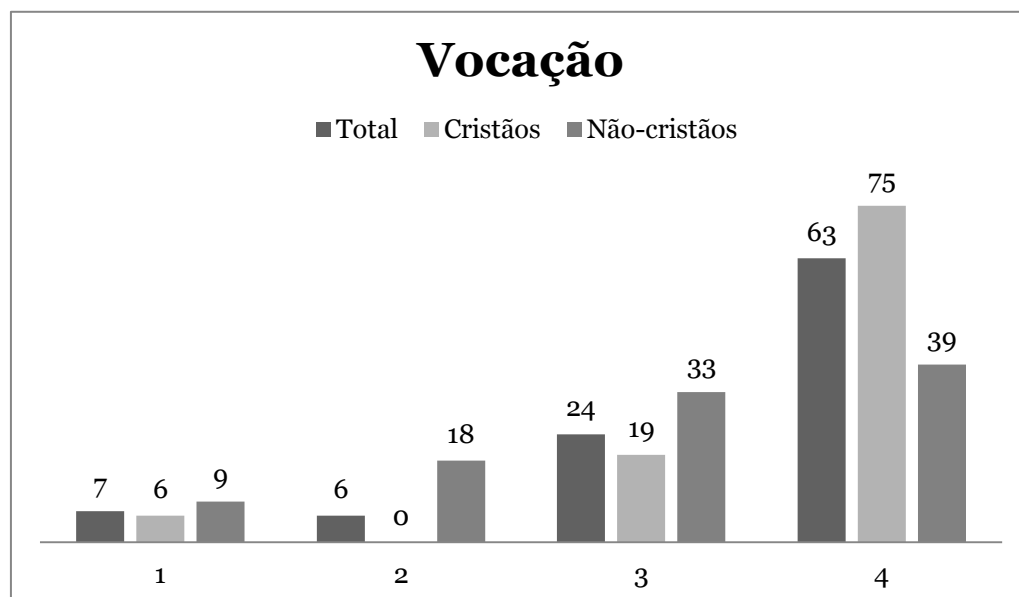


**Gráfico 11 - Ser professor é trabalho**

Apesar de trabalho e profissão serem sinônimos, o resultado observável no gráfico originado do resultado da afirmação: “Ser professor é trabalho” nos apresenta reduções substanciais em relação ao gráfico 8. Nele, vemos que a proporção geral dos que consideram o ser professor como trabalho é de 89%, proporção semelhante ao de cristãos. Os não-cristãos, muito embora menor em comparação aos questionamentos anteriores, no sentido de se concordar plenamente, perfazem um total de 91% em relação à concordância de uma maneira geral, 9% a menos que o gráfico 08.

Outro significado constantemente evocado em se tratando de ser professor é a vocação, temática geradora do gráfico seguinte, que partiu da seguinte afirmação: “Ser professor é vocação”. Originada do latim “chamar”, vocação, hoje, possui significados semelhantes para significantes diferentes. Vocação possui, em seu campo lexical, palavras como habilidade, qualidades, tendência e predeterminação, gerando significados como talento especial, tendência natural, ou ainda, predestinação religiosa, todos denotando

sentidos em que, mesmo aplicado ao âmbito profissional, situam-se para além dos aspectos físicos, técnicos e científicos.

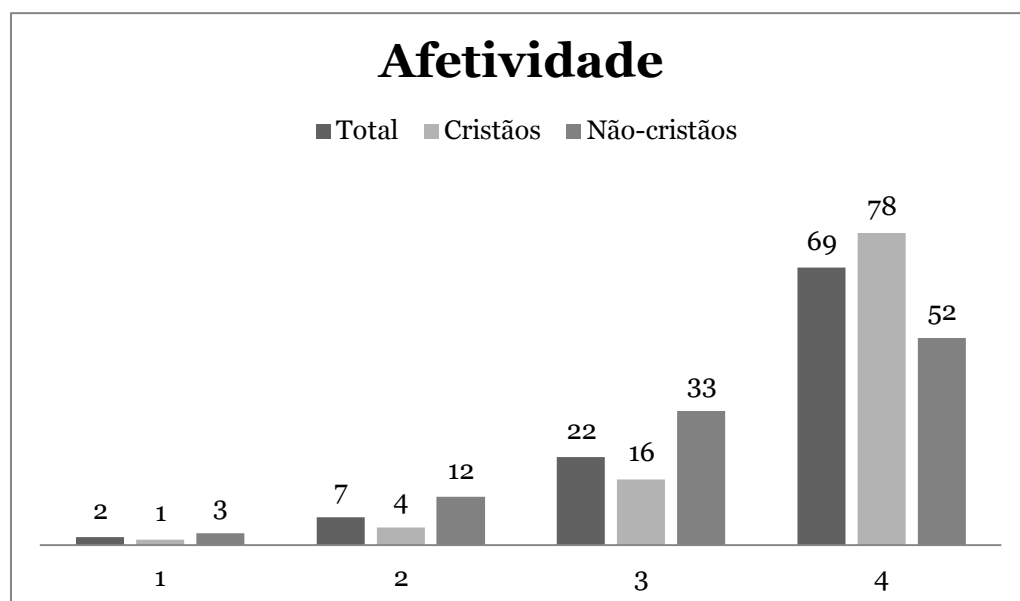


**Gráfico 12 - Ser professor é vocação**

No gráfico acima podemos observar que 86% dos respondentes concordam total ou parcialmente com a afirmativa proposta, sendo que 94% afirmam-se cristãos, com 75% deles concordando totalmente. Em contrapartida, no grupo de não cristãos, somando-se aqueles que concordam de alguma maneira é quase que o total de cristãos concordantes plenos (72%).

Nesse sentido, podemos inferir do gráfico acima que a crença de que o ser professor é uma função como a de um vocacionado, não é unânime, mas é uma grande tendência dentro do magistério. Ainda, entre os cristãos, essa crença é muito mais forte, ligando a profissão não apenas ao seu caráter técnico, mas também ao seu sentido espiritualista.

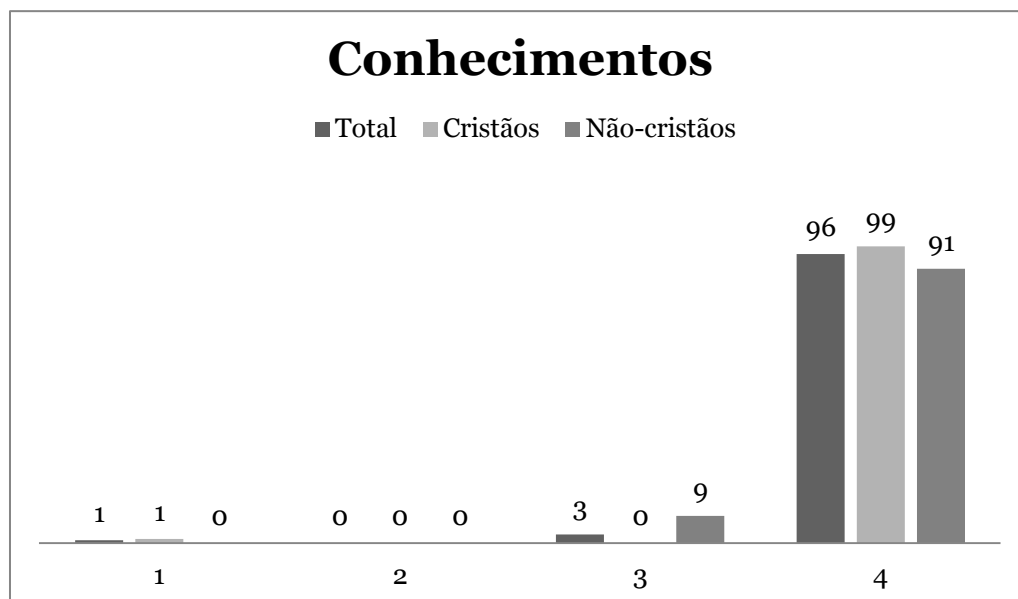
O gráfico de número 13, que abre a segunda parte deste bloco de perguntas – que busca compreender as características que envolvem o ser professor, enquanto a primeira se ocupava de identificar o que é ser professor –, quantificou a preponderância da afetividade na construção do *ethos* docente. Oriundo do campo da psicologia, o termo significa o conjunto de fenômenos originários da psique e que integra emoções e sentimentos.



**Gráfico 13 - Ser professor envolve afetividade**

Este gráfico nos mostra dados expressivos em relação à necessidade da afetividade na construção da identidade do professor, independentemente de questões espiritualistas, muito embora no grupo formado por cristãos a proporção ser, mais uma vez, maior e mais expressiva. Nesse sentido, 85% de não cristãos consideram a importância da afetividade, enquanto que, entre os cristãos, apenas 5% a desconsideram.

A caracterização da função docente como uma profissão ou trabalho, implica na compreensão de que seu exercício envolve, acima de tudo, conhecimentos, métodos e técnicas específicas. Nesse sentido, dois outros questionamentos foram levantados e que ilustram os gráficos a seguir. No primeiro gráfico, o gráfico de número 14, partimos do pressuposto de que esta função envolve o ato de conhecer algo por meio da razão.

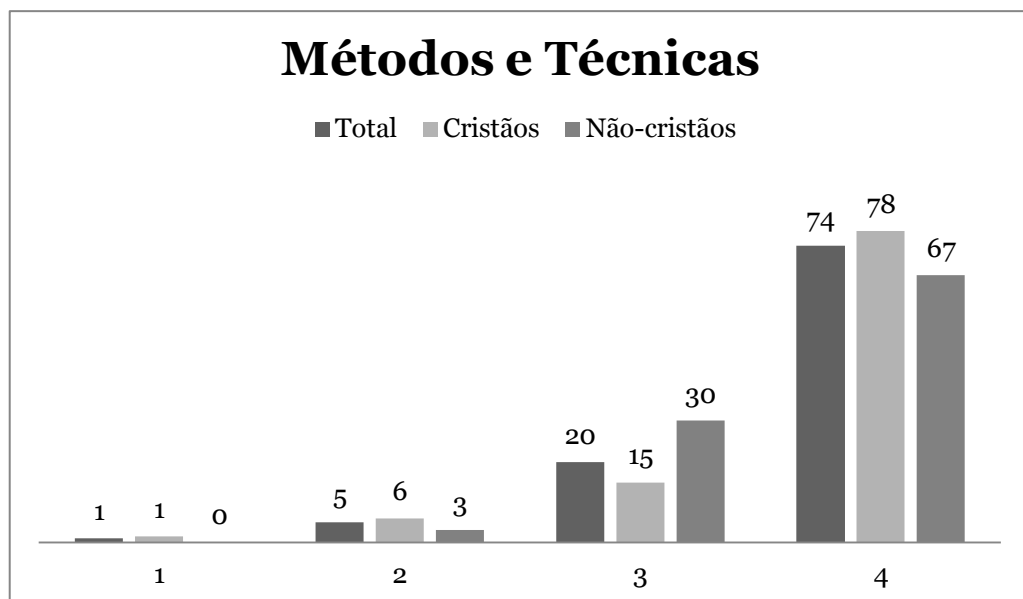


**Gráfico 14 - Envolve conhecimentos**

O gráfico nos apresenta dados muito sólidos quanto ao entendimento das características acerca do que envolve o ser professor. Nesse sentido, temos índices acima dos 95%, seja no geral, seja na divisão em grupos. Podemos, neste caso, desprezar os resultados apontados como “Discordo Totalmente”, haja vista a margem de erro.

O gráfico seguinte tem por base a ideia de que ser professor envolve métodos e técnicas, afirmação muito próxima do gráfico anterior haja vista o caráter racionalista que envolve ambos. Enquanto conhecimento é o ato, método é o conjunto de procedimentos racionais necessários para se alcançar um objetivo e técnica, o conjunto de métodos de uma arte ou ciência.

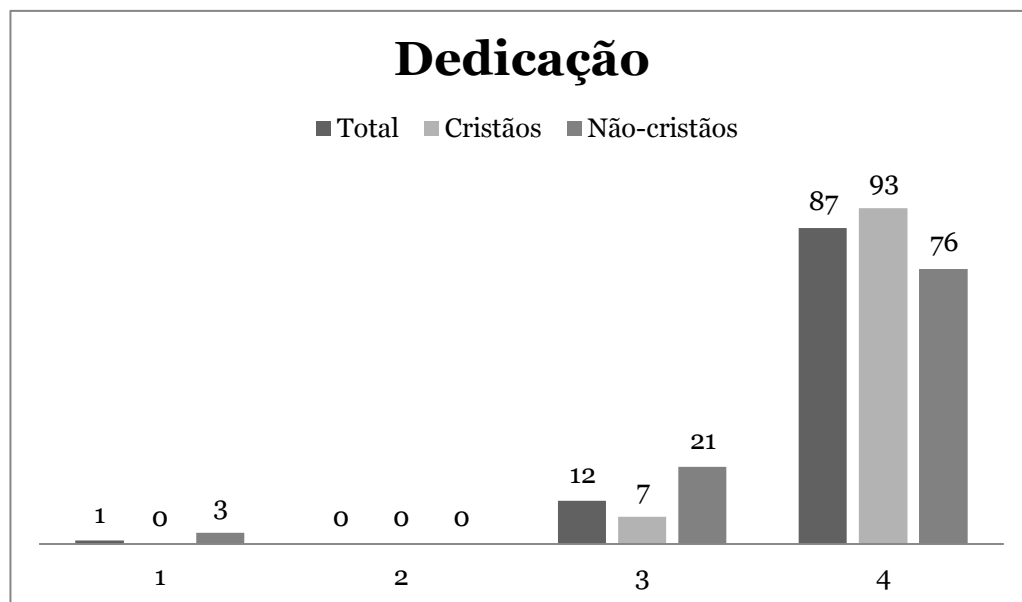
Podemos observar métricas semelhantes quando da interrogação acerca do envolvimento de métodos e técnicas como características do ser professor. O gráfico 15, portanto, se apresenta como viés confirmatório à ideia de que ser professor é profissão e que, para isso, necessita de características técnicas inerentes a qualquer atividade profissional.



**Gráfico 15 - Envolve métodos e técnicas**

Temos neste gráfico, então, a informação de que 94% do total de respondentes concorda total ou parcialmente. Entre os cristãos, 93% tem a mesma opinião, assim como os não cristãos, cujo índice é de 97%. Embora, como dito anteriormente, a métrica concordante ser semelhante, a distribuição da porcentagem difere do gráfico 14. Enquanto naquele a concordância total era quase que unânime, neste temos uma perda de 20 pontos percentuais em média.

A questão seguinte teve como mote a dedicação. Para este trabalho, entendeu-se dedicação como a característica daquele que cuida com muita atenção de algo ou alguém. Nesse sentido, é pertinente a clarificação de que este tópico pode ser identificado com o cuidado que o indivíduo tem com a sua formação ou com a sua profissão. Consideramos, então, para fins deste estudo que a dedicação é uma característica que envolve qualquer ação, seja ela voltada aos aspectos espiritualistas ou não.

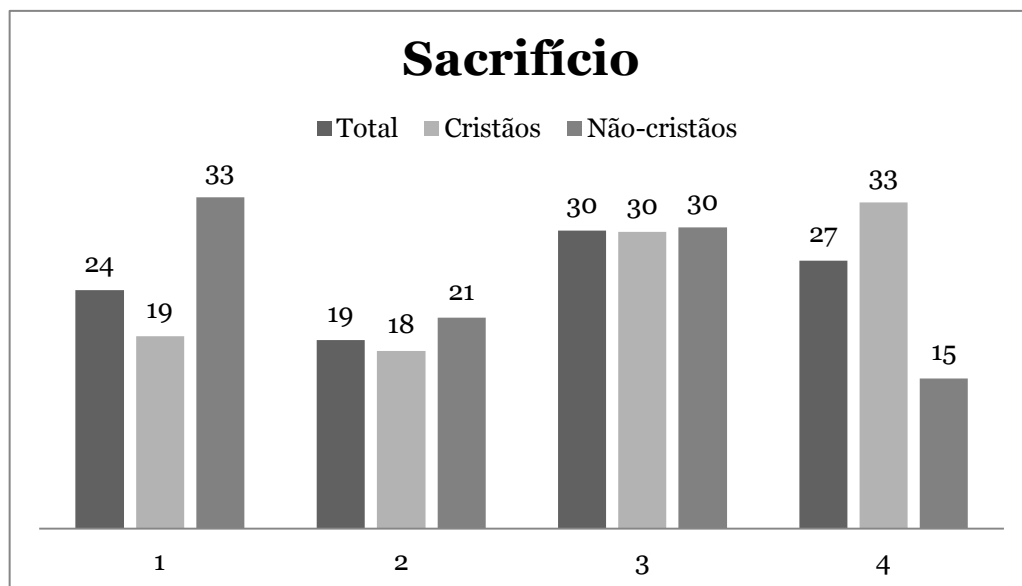


**Gráfico 16 - Envolve dedicação**

O gráfico 16, acerca da dedicação como característica de valor para o professor, temos 100% dos cristãos como concordantes, sendo apenas 7% como concordantes parciais, 97% de não cristãos, 21% parciais e, no total, 99% dos respondentes. A dedicação é vista, então, por qualquer variável que destacarmos, parte essencial da docência, mais ainda que métodos e técnicas.

Em se tratando de características ligadas mais à noção de docência como sacerdócio ou missão, tais como sacrifício e obediência, há pequenas, mas significativas variações nos resultados, quando comparadas às características anteriormente citadas.

O gráfico 17 parte da seguinte afirmativa: “Ser professor envolve sacrifício”. Carregado de simbolismo religioso, independentemente de ser cristão ou não, o termo pode ser resumido como a renúncia voluntária em favor de um ideal. É, então, a partir deste prisma que analisaremos os resultados abaixo.

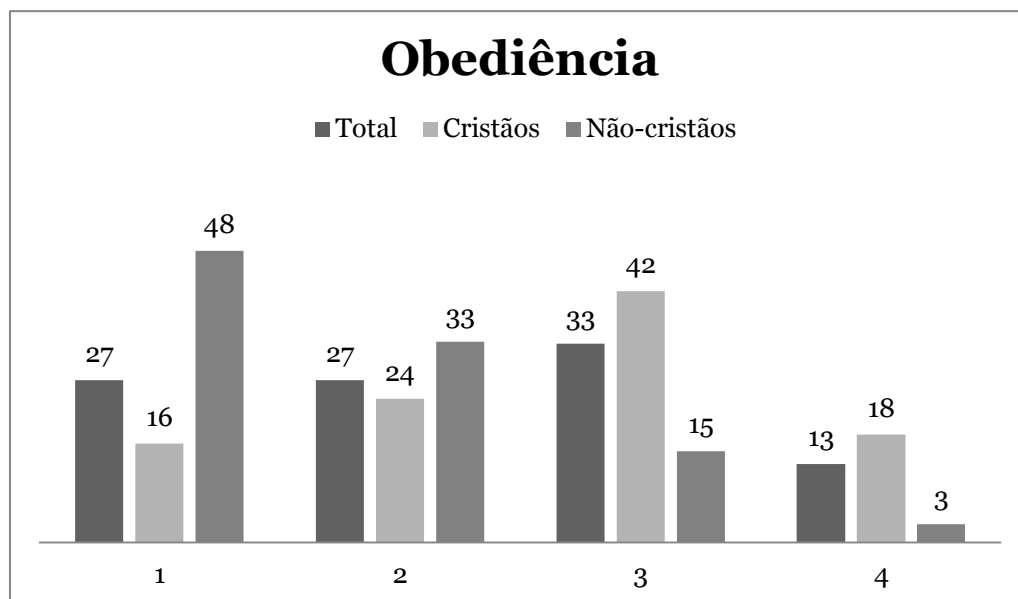


**Gráfico 17 - Envolve sacrifício**

Ao analisarmos as informações fornecidas por este gráfico, podemos identificar um equilíbrio em relação à tendência no sentido de visualizar o sacrifício como uma característica necessária do ser professor. Enquanto temos um total de 57% de profissionais que concordam de alguma forma com o enunciado, 66% de cristãos tem a mesma opinião, embora divididos entre 30% que concordam em parte e 33%, os que concordam totalmente.

Entre os não cristãos, apesar dos números também serem expressivos, formam um quantitativo inferior em relação aos que discordam de alguma maneira, com apenas 15% concordando totalmente com o enunciado da questão, de um total de 45% de concordantes no todo.

A obediência, ou a submissão à vontade de quem manda, pondendo também ser uma característica inerente à profissão ou ao trabalho, é uma variável aqui, entendida, como o cumprimento de ordens, independentemente de suas funções profissionais. Em outras palavras, levamos em consideração que o cumprimento de suas funções profissionais é diferente de ser obediente à vontade de outrem. Assim, para a afirmação “Ser professor envolve obediência”, obtemos o cenário expresso no gráfico abaixo.



**Gráfico 18 - Envolve obediência**

No gráfico 18 identificamos que 60% dos respondentes cristãos consideram a obediência uma característica que envolve o ser professor, enquanto 81% de não cristãos a preterem, um valor superior à media geral, independentemente da divisão em grupos.

Sendo a obediência e o sacrifício duas das características religiosas mais fortes, o resultado apresentado pelos gráficos 17 e 18 mostram-se complementares, principalmente em conjunto com a ideia de vocação e de afetividade, presentes nos discursos sobre o ser professor.

#### 4.3.4.O professor e suas relações com a equipa gestora

O bloco de perguntas seguinte objetivou o estabelecimento de uma visão acerca da relação que o profissional da educação tem com suas respectivas chefias imediatas. Utilizamos, uma vez mais, neste bloco de perguntas, a escala de valoração das afirmações propostas de 1 a 4 – sendo 1 para discordo totalmente e 4 para concordo totalmente.

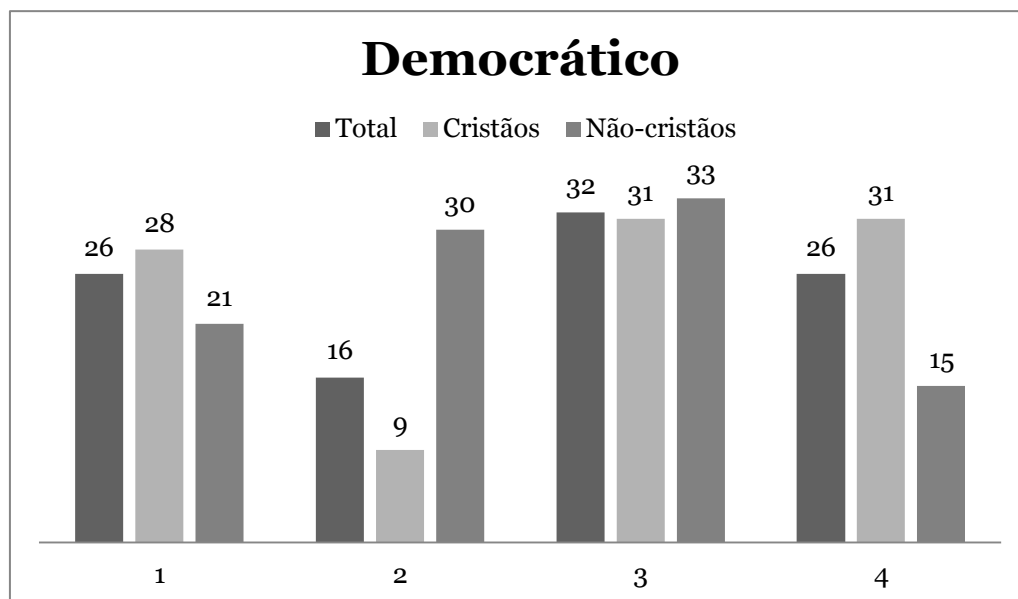


#### 4.3.4.1 A gestão pedagógico-administrativa das unidades escolares

A primeira parte deste bloco foi elaborada tendo em vista os modelos mais comumente citados em relação a formas de se gerir uma instituição, seja ela pedagógica ou não. Nesse sentido, as alternativas foram precedidas da seguinte frase: “Como você avalia o modelo de gestão pedagógico-administrativa da unidade escolar em que atua”.

Partimos, então, do conceito clássico de democracia representativa, utilizado, principalmente, na organização dos sistemas políticos. Propusemos, também, o conceito de democracia participativa, que, como o próprio nome já deixa claro, busca um maior empoderamento dos espaços públicos por meio dos interessados. Os conceitos seguintes, burocrática e autoritária, carregam, em si, oposições ideológicas aos dois primeiros.

No sentido clássico e estrito do termo, a democracia é considerada uma forma de organização de um sistema que busca a convivência na diversidade e a equidade das relações a partir do diálogo. Quando nos referimos a um modelo pedagógico-administrativo democrático, pensamos num modelo de gestão que busque, ainda numa ideia de organização hierárquica, a abertura de canais de diálogo pelos gestores, sendo eles, representantes daquela comunidade. O gráfico abaixo foi elaborado por meio das respostas dos entrevistados.



**Gráfico 19 - Modelo democrático de gestão**

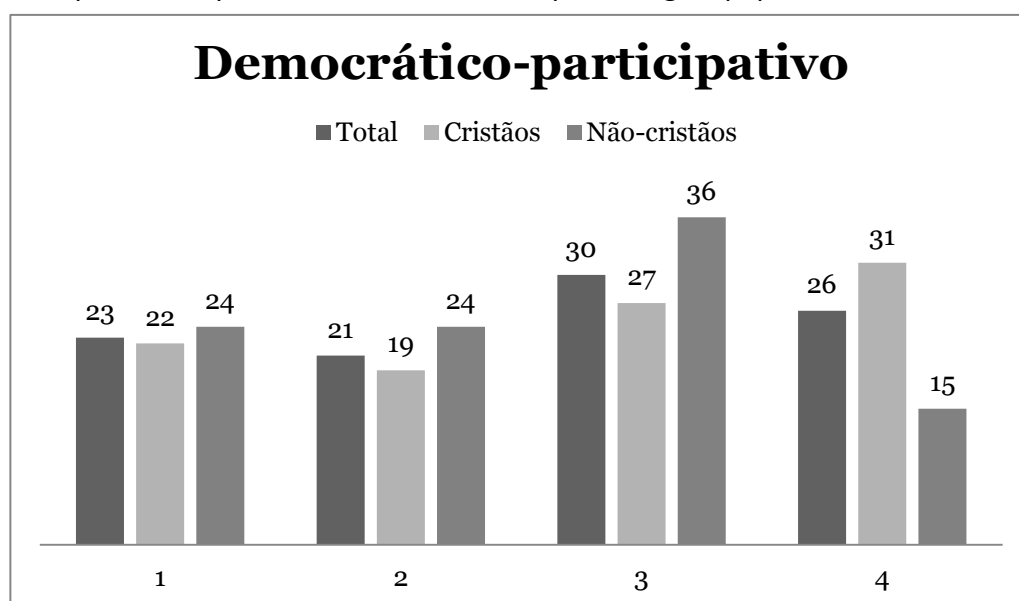
Pouco mais da metade dos profissionais da educação questionados afirmam vivenciar, em suas unidades escolares, um modelo de gestão democrático. Em porcentagem superior aos não cristãos, encontram-se os integrantes do grupo de cristãos, com 62% de concordantes, divididos equitativamente entre os que concordam parcial ou totalmente, diferentemente dos não cristãos, cujos resultados apontam, de maneira equilibrada, as opções centrais ou parciais – 2 (discordo em parte) e 3 (concordo em parte).

Faz-se pertinente destacar, ainda, o fato de que 28% de cristãos discordam totalmente da afirmação proposta. Muito embora evidencie-se uma tendência entre os cristãos em concordar com um caráter democrático na gestão de suas unidades escolares, uma porcentagem significativa vai de encontro a esta visão.

O gráfico 20 foi elaborado tendo por base o conceito de democracia participativa. Este conceito foi utilizado por significar um passo além da representatividade democrática, haja vista o termo “representar” não significar necessariamente a efetivação dos princípios democráticos que, apesar de válidos em espaços políticos amplos, dentro de uma escola, a

participação efetiva traz consigo o empoderamento, mais tangivelmente, das instâncias decisórias, intervindo diretamente nos procedimentos de tomada de decisão e de controle do exercício de poder.

Em oposição ao conceito de democracia representativa, embora em ambos esteja presente a ideia da descentralização política, a democracia participativa aproxima duas esferas muito íntimas da sociedade: a política e a vida social, conquanto a representativa “deseduca”, pois relega o papel ativo a outrem.



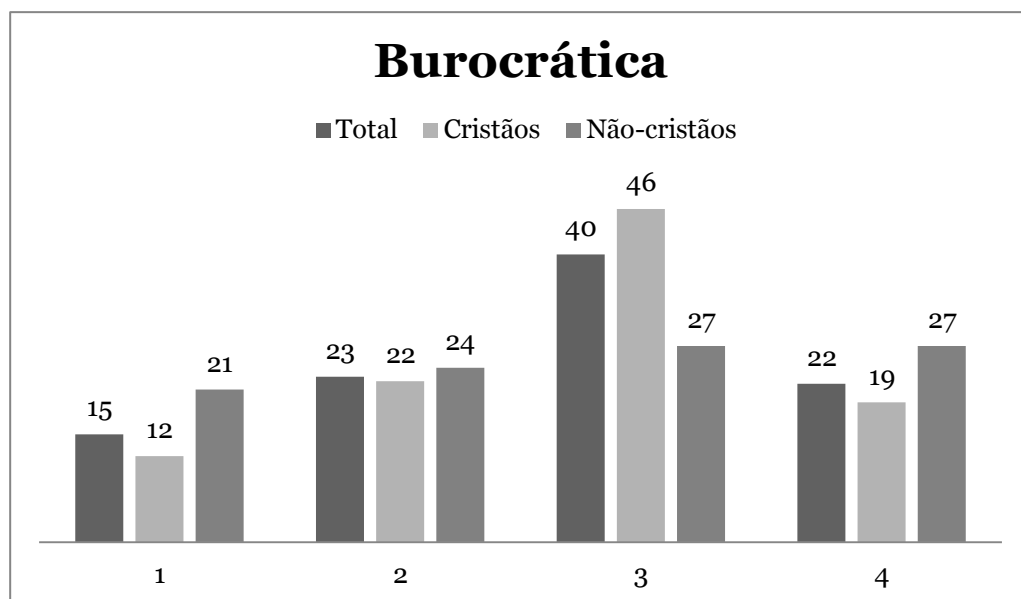
**Gráfico 20 - Modelo democrático-participativo de gestão**

Entre concordantes, parciais e totais, temos 56% do total dos inquiridos, 58% de cristãos e 51% de não cristãos, sendo que, entre os não cristãos, a tendência é concordar parcialmente, ao passo que entre os cristãos o peso se dá na concordância plena.

Em se tratando de democracia participativa, considerando a margem de erro desta pesquisa, podemos afirmar que há uma tendência ao equilíbrio na visão dos grupos testados, pois as variações são muito pequenas.

Quando trabalhamos com a ideia de modelagem administrativa burocrática há que se ter clarificada a ideia de que este termo é oriundo de um conceito amplamente utilizado no campo da administração, simbolizando

um sistema rigidamente hierarquizado, com divisão específica e especializada de tarefas. Carrega, ainda, em seu bojo, a ideia da observância formalista de regulamentos e trâmites. Em suma, diferentemente da ideia que a originou, que buscava na divisão de tarefas a aceleração da produção, hoje é um conceito carregado de aspectos negativos, por se traduzir no excesso de formulários e exigências, demasiadamente repetitivas e desnecessárias.

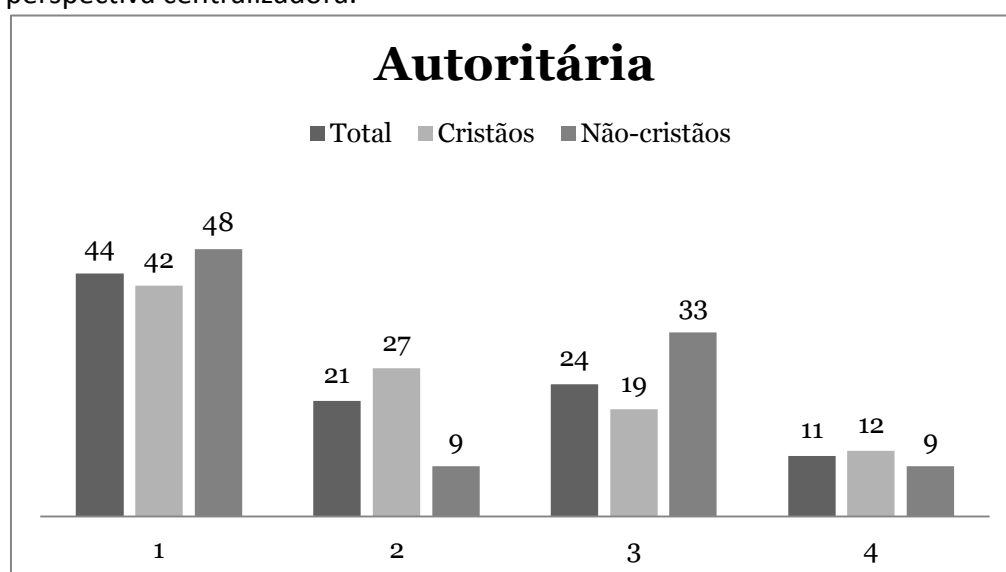


**Gráfico 21 – Modelo burocrático de gestão**

Neste gráfico 21, observando o nível 3 das respostas, identificamos a tendência na concordância parcial acerca da burocracia na organização administrativo-pedagógica das unidades escolares. Dado que atrai a atenção neste mesmo gráfico é a distribuição quase que equitativa entre os 4 níveis de respostas no grupo de não cristãos, enquanto no todo e no grupo de cristãos é de 62% e 65%, respectivamente, no sentido de se concordar parcial ou totalmente, sendo que há preponderância no caráter parcial da concordância em ambos agrupamentos.

Outra modelagem administrativa deveras suscitada quando se estuda este assunto é a administração autoritária. No Brasil, herdeiro de um processo escravocrata – que ainda exerce força na sociedade – e de uma ditadura

militar recente, que fortaleceu o ideário positivista de culto a personalidade, e de que o progresso só é possível por intermédio da ordem – no sentido do estabelecimento dos mais variados critérios em busca de uma uniformização social –, devendo esta ser imposta, se e quando necessário, sempre numa perspectiva centralizadora.



**Gráfico 22 - Modelo autoritário de gestão**

Nesse sentido, o gráfico acima se baseou na questão que entende gestão autoritária pelo viés histórico, da filosofia política, como um sistema político de um indivíduo – ou grupo restrito – que exerce um tipo de autoridade que, em detrimento do questionamento e da criticidade, se opõe a liberdade individual, qualificando de maneira positiva, e unicamente válida, a obediência absoluta e cega, além da defesa do ufanismo ideológico.

Pelo gráfico, portanto, identificamos que o autoritarismo não se apresenta como um modelo de gestão usual nas unidades escolares, ou ainda, o modelo gestor não é assim percebido pelos profissionais atuantes. Embora a tendência majoritária dos não cristãos seja discordar da visão autoritária de gestão, há um número considerável deles (42%) que se vê integrante de uma estrutura escolar autoritária.

Diferentemente dos não cristãos, os cristãos em número expressivos, rejeitam a ideia de que vivenciam, em seu âmbito profissional, o autoritarismo gestor, sendo que, dos 69% de discordantes, 42% discorda totalmente, número este igual ao de não cristãos concordantes, total ou parcialmente, juntos.

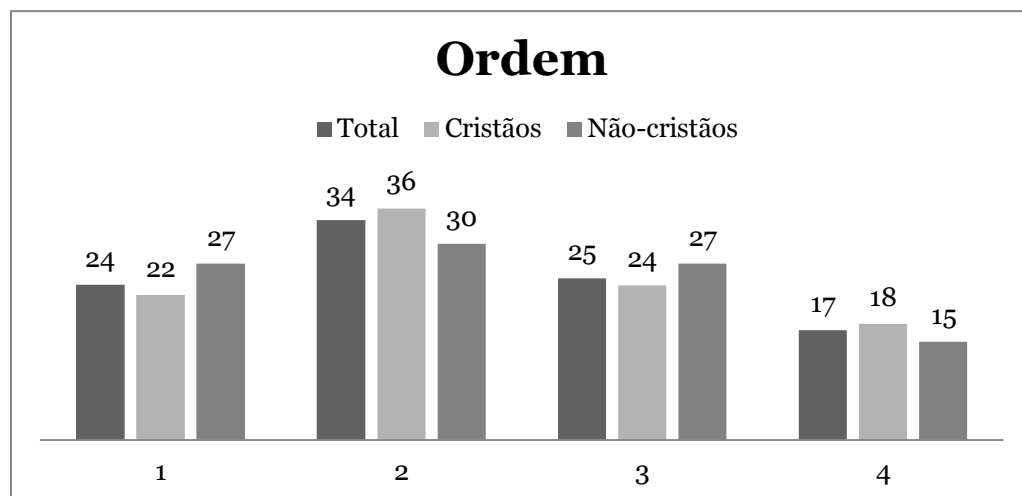
#### 4.3.4.2 O profissional da educação e as abordagens da equipa gestora

Quando trabalhamos a ideia de modelos de gestão precisamos, também, ter em conta o modo de tratar, entender ou lidar com o indivíduo subordinado, bem como a forma que um determinado assunto é abordado. Esta é uma reflexão pertinente, haja vista afirmar-se ser, nem sempre compatibilizar-se com o fazer.

Seguindo esta linha de raciocínio, a segunda parte deste bloco do inquérito teve como enunciado principal a afirmação “As abordagens da equipa gestora são”, tendo os inquiridos a tarefa de avaliar quanto a ordens, pedidos, conselhos, solicitações, apelos e diretrizes.

O termo ordem, como forma de abordagem da equipa gestora, para fins deste estudo, é entendido como determinação oriunda de instância hierarquicamente superior, denotando estado de subordinação, e que tem por finalidade ser cumprida como parte de uma estrutura disciplinatória.

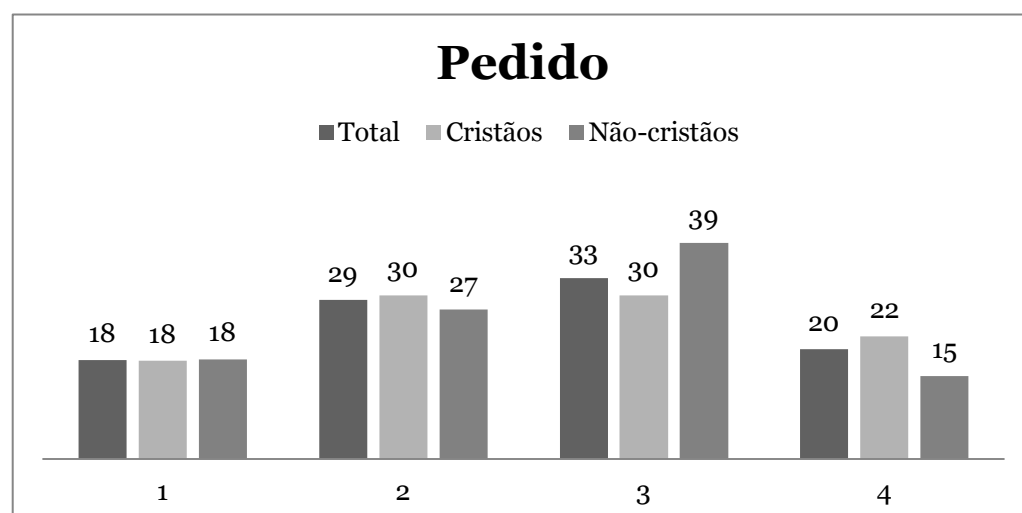
O gráfico 23 fornece dados que nos permite identificar que há a um equilíbrio, com tendência à discordância parcial em todos os grupos analisados – 34%, 36% e 30%, no geral, entre cristãos e não cristãos, respectivamente –, em relação à interpretação da abordagem da equipa gestora. Apesar disso, o número de concordantes, em geral, não deixa de ser significativo, sendo 42% para todos os grupos.



**Gráfico 23 - Abordagens como ordem**

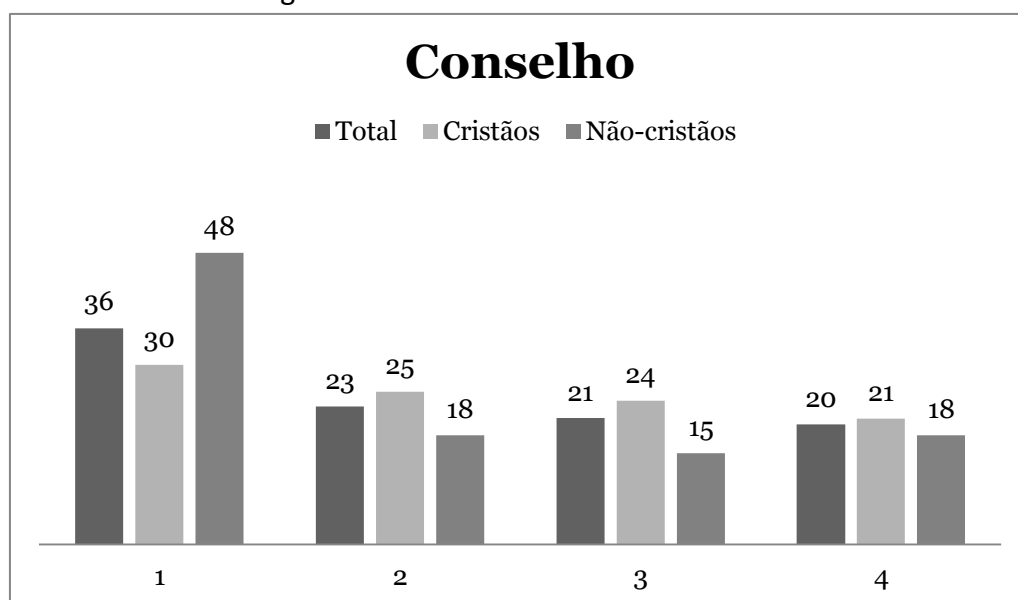
Ao mudarmos o foco da interpretação da abordagem para um viés menos autoritário e mais colaborativo, o termo pedido apresenta resultados mais “leves”, embora apresente pouca diferença em relação ao anterior.

Enquanto no gráfico anterior, apesar do equilíbrio, existir uma leve tendência a se discordar parcialmente do enunciado, no gráfico 24, a tendência recai sobre a concordância parcial – 33%, no geral; 30%, para os cristãos; e 39%, para os não cristãos.



**Gráfico 24 - Abordagem como pedido**

A abordagem da equipa gestora como conselho, traduzindo-se como opinião ou aviso, retira, explicitamente, a conotação autoritária ou burocrática. Entretanto, de maneira implícita, é uma noção que traz consigo a ideia de que a equipa gestora compõem-se de pessoas que, quer por experiência, conhecimento, ou dons extraordinários, é detentora da noção ou do conhecimento do que é adequado ou do que convém, função esta que não compete ao gestor, pois ele exerce funções exclusivamente executivas, não consultivas, analíticas ou pareceristas. Partindo deste pressuposto, podemos analisar os dados do gráfico 25.



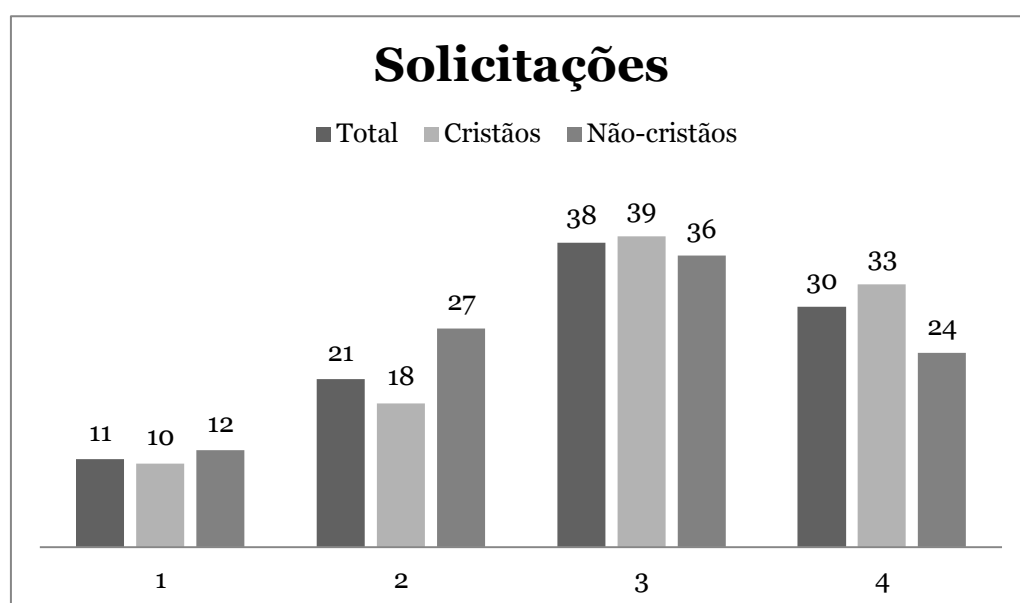
**Gráfico 25 - Abordagem como conselho**

Assim como nos gráfico anteriores acerca da abordagem da equipa gestora, é possível observar, também neste, o equilíbrio, todavia, neste caso, com uma leve tendência à discordância total, conquanto, neste caso, o índice de não cristãos discordantes apresentar-se maior que o dos demais grupos – 66%, para os não cristãos; 55%, para os cristãos; e 59%, a média geral.

O termo gerador do gráfico 26, embora contendo em seu campo lexical os significantes geradores dos gráficos previamente apresentados, foi selecionado por ser portador de um conceito ideológico mais ameno que os anteriores, sendo passível de questionamentos, críticas e sugestões.



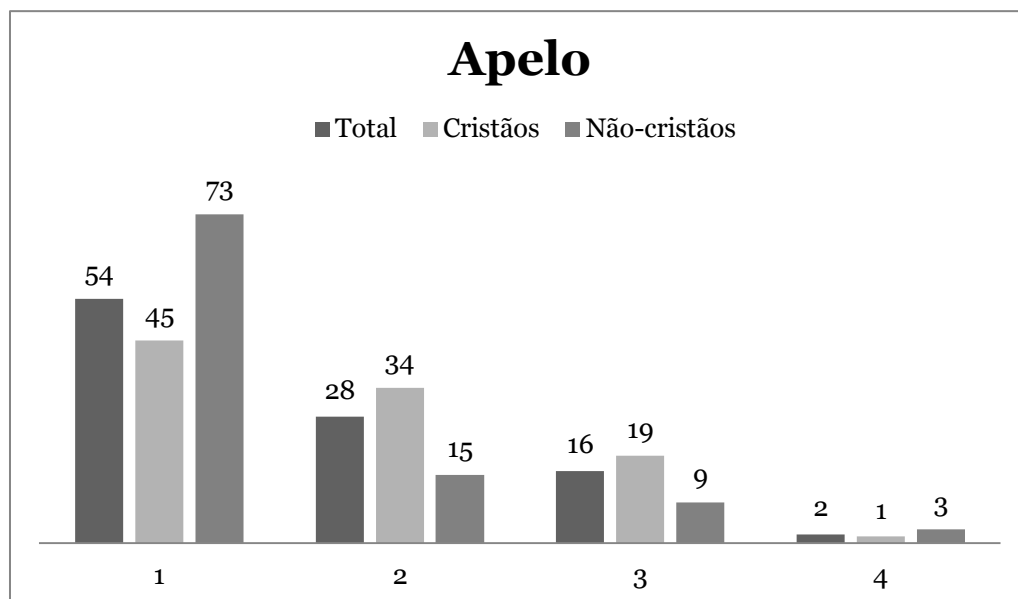
Por esta característica é um termo muito utilizado em organizações administrativas que lançam mão de uma “hierarquia horizontal”, sendo suas lideranças partes integrantes do sistema, apesar de sua posição “superior”. É, portanto, uma forma de abordagem presente em estruturas administrativas democráticas.



**Gráfico 26 - Abordagem como Solicitação**

O nível de confiança em uma gestão cuja abordagem é no sentido de solicitar as demandas, entre os cristãos (72%), é evidente, dada as informações apresentados no gráfico 26, com pequena variação em favor da concordância parcial (39% e 33%). A situação dos não cristãos denota um grau de ceticismo maior nesse assunto, pois entre os discordantes, totais ou parciais, eles se destacam com 39%, enquanto os cristão correspondem a apenas 28% do total.

O uso do termo apelo, neste estudo, traduz-se em auxílio ou súplica e, foi aqui colocado, no sentido de explorar a possibilidade de existir gestões, entre os profissionais pesquisados, que dela se utilizem, independentemente de ser por motivação de caráter vitimizador ou, de fato, por encontrar-se em algum tipo de situação desesperadora.

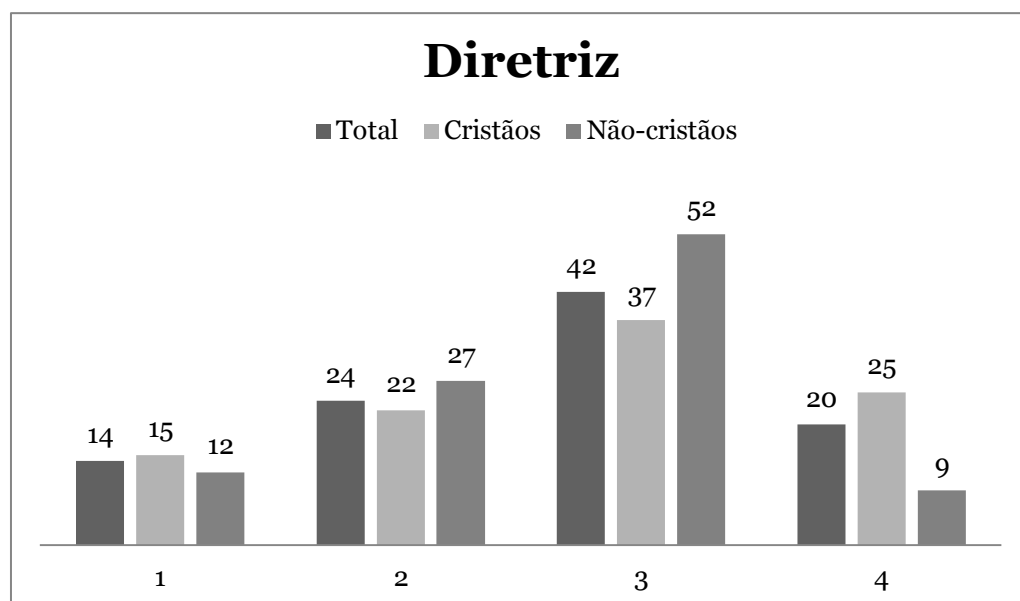


**Gráfico 27 - Abordagem como apelo**

Neste gráfico, é possível observar a tendência à discordância em relação ao uso do discurso apelativo por parte dos gestores em ambos os grupos, quando da necessidade de encaminhar demandas. No entanto, enquanto 88% de não cristãos são discordantes, 73% destes, discordam totalmente. Entre os cristãos, a proporção é menor, sendo 45% de discordantes totais e 79% quando somados aos discordantes parciais.

Partindo do pressuposto democrático proposto quando apresentamos os dados referentes ao termo solicitação, o conceito de diretriz tende a lançar-se de maneira mais profunda na autonomia e participação. Ao passo que em solicitação se busca trabalhar com questionamentos, críticas e sugestões, a diretriz é um esboço de trajeto que se pretende seguir, como uma orientação ou conjunto de instruções que se pretende discutir.

Junto a solicitação, diretriz é um termo que agrega valores e opiniões, num processo não verticalizado de gestão e que tem por objetivo alcançar o que se entende como “bem comum” da organização.



**Gráfico 28 - Abordagem como diretriz**

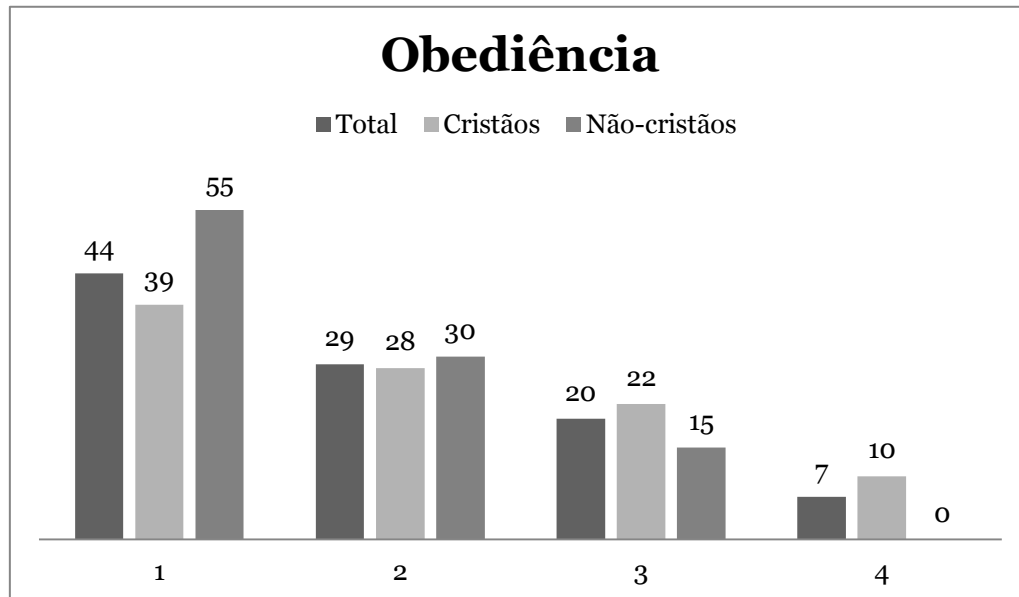
Vemos, assim, no gráfico 28, a tendência predominante em se interpretar o encaminhamento das demandas pela equipa gestora como uma diretriz. Temos 61% de não cristãos que concordam, sendo que apenas 9% concordam plenamente. Entre os cristão, o índice de concordantes é de 62%, mas, diferentemente dos não cristãos, estão distribuídos de maneira mais equitativa, com leve tendência a concordância parcial (37%).

Em síntese, este tópico de questões – acerca da abordagem da equipa gestora – demonstrou, tal qual o tópico anterior – sobre o modelo de gestão pedagógico-administrativa –, que o grupo de cristãos tende a ser mais positivo e confiante num caráter democrático relacional e de abordagem gestora, enquanto o grupo de não cristãos tendeu a permanecer nas opções intermediárias, ou parciais.

#### 4.3.4.3 O membro do magistério e o seguimento das determinações da equipa gestora

O grupo de perguntas seguintes teve por base afirmativas que deveriam ser avaliadas pelos profissionais da educação questionados e versou acerca das motivações que os levam a seguir os comandos dos gestores. Nesse sentido, as questões envolveram afirmações de caráter objetivo – baseadas em aspectos técnico-científicos – e de caráter subjetivo – baseadas em aspectos psicoafetivos –, todas elas com a mesma introdução enunciativa: “Sigo as determinações da equipa gestora porque”.

O primeiro questionamento, “A obediência é o melhor caminho”, baseou-se na ideia de aceitação passiva de um modelo de gestão autoritário e que considera as abordagens como ordens, relacionando-se, ainda, com a visão reprodutivista da educação.

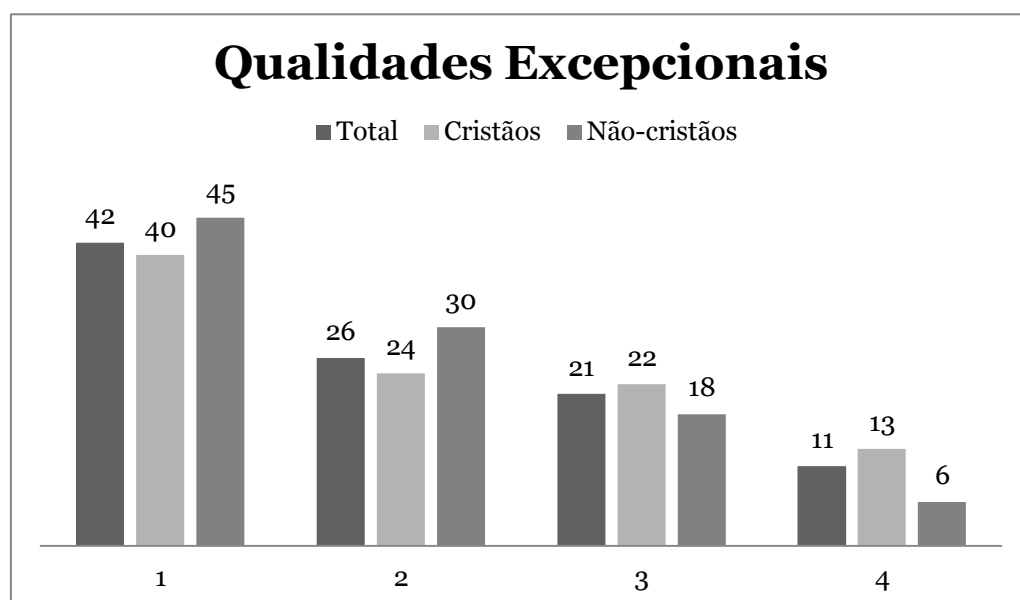


**Gráfico 29 - Obediência como melhor caminho**

Muito embora o gráfico 29 apresente uma tendência geral de se discordar quanto à obediência ser o melhor caminho, podemos destacar o índice de

32% de cristãos que concordam total ou parcialmente. Já entre o grupo de não cristãos, o índice de discordância, total e parcial, soma 85%.

O gráfico seguinte foi elaborado com base nos dados oriundos da avaliação acerca da afirmação “Eles possuem qualidades excepcionais”. Esta afirmação fundamenta-se na personificação dos agentes gestores como figuras extraordinárias, característica esta muito presente, também, num modelo de gestão autoritário, que se vale de artifícios outros, que não somente a capacidade técnica, para exercer a liderança.

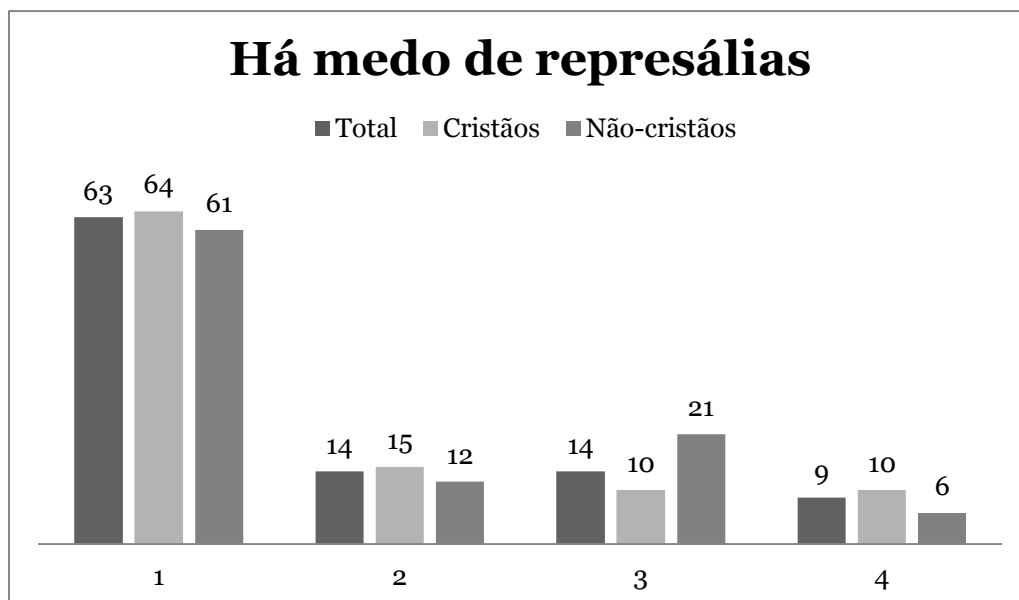


**Gráfico 30 - Eles possuem qualidades excepcionais**

Neste gráfico é evidente, também, a tendência, proporcionalmente semelhante entre os grupos, de se discordar do enunciado. Dos 68% de respondentes discordantes, totais e parciais, 64% são cristãos e 75% não cristãos, índices assemelhados aos dados do gráfico 29.

Porém, chama a atenção neste gráfico 30, o índice de concordantes – 32%, no geral, sendo 35% de cristãos e 24% de não cristãos. Estes dados nos fazem crer que ainda é forte na mentalidade dos entrevistados, a tendência a se valorizar figuras de liderança, menos pelo o que eles sabem, mas mais pelo

que eles são ou o cargo que ocupam, sendo uma tendência mais evidente no grupo de cristãos.



**Gráfico 31 - Há medo de represálias**

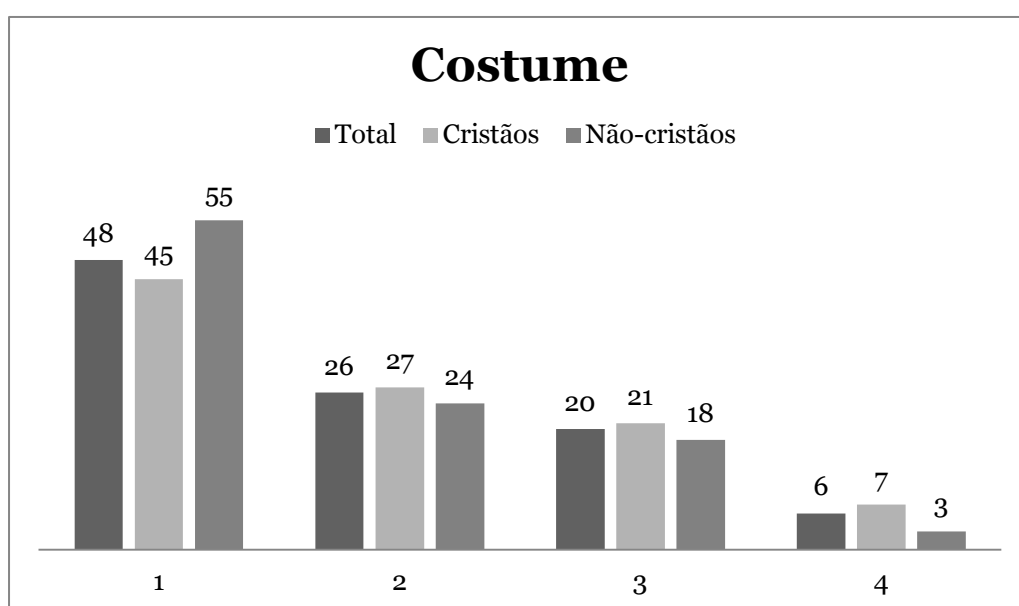
Outra característica muito presente em sistemas autoritários de gestão é a submissão as demandas, independentemente se dentro ou fora do escopo da função, por medo de possíveis consequências negativas. Assim, para elaborar o gráfico 31, solicitamos que fosse avaliada a seguinte afirmação: “Sigo as determinações da equipa gestora porque há medo de represálias”.

Mesmo com a constatação de que o medo de represálias não é um fator marcante entre 77% dos profissionais questionados, há de se destacar que 20% de cristãos e 27% de não cristãos vivenciam esse tipo de situação em seus ambientes de trabalho, índices relativamente baixos, mas que demonstram a existência deste tipo de relação em instituições educacionais.

O apelo à tradição – ou *Argumentum ad antiquitatem* – é uma falácia ainda muito utilizada na sociedade como forma de legitimação de ações e ideias que não se sustentam racionalmente. A autoridade em função da antiguidade é mais uma das características de organizações institucionais autoritárias, não apenas de fundo reprodutivista, mas também redentora, como se aquela

estrutura do passado, se fosse reproduzida na atualidade, solucionaria os problemas existentes.

Fundamentados no parágrafo anterior, buscamos elaborar os gráficos seguintes. O primeiro, tendo por base a consolidação de comportamentos ou práticas repetidas por longo tempo – tornando-se uma regra não escrita –, partiu da afirmação “Sigo as determinações da equipa gestora porque é costume”.



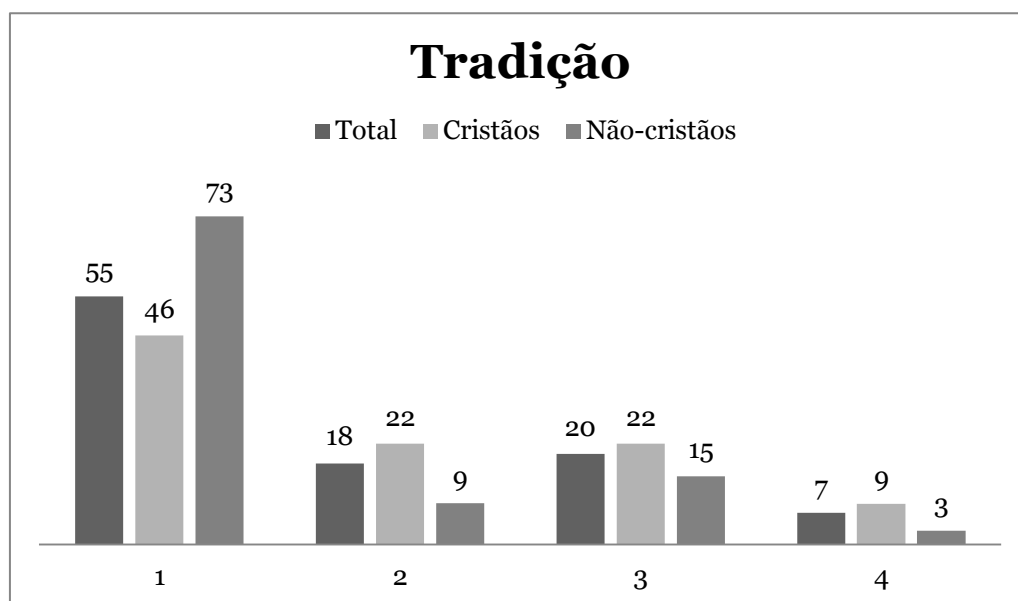
**Gráfico 32 - É costume**

Nele, é possível identificarmos a preponderância em se discordar plenamente do enunciado proposto – 48%, no geral. Este número eleva-se de maneira substancial quando somado aos discordantes parciais – 79% entre os não cristãos –, sendo, por fim, um comportamento aceitável, total e parcialmente, para 28% de cristãos.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, a do *Argumentum ad antiquitatem*, elaboramos o gráfico 33. Enquanto no gráfico 32 nos utilizamos de um termo um tanto quanto genérico e possuidor de uma diversidade sinonímica considerável para trazer a ideia da autoridade pela antiguidade, neste gráfico, o gráfico 33, utilizamos um termo mais objetivo e direto, denotando aspectos

de conformismo: “Sigo as determinações da equipa gestora porque sempre foi assim”.

Muito embora o conceito ideológico trabalhado neste gráfico seja semelhante ao anterior, os resultados apresentam algumas variações, se não significativas, pertinentes.



**Gráfico 33 - Porque sempre foi assim**

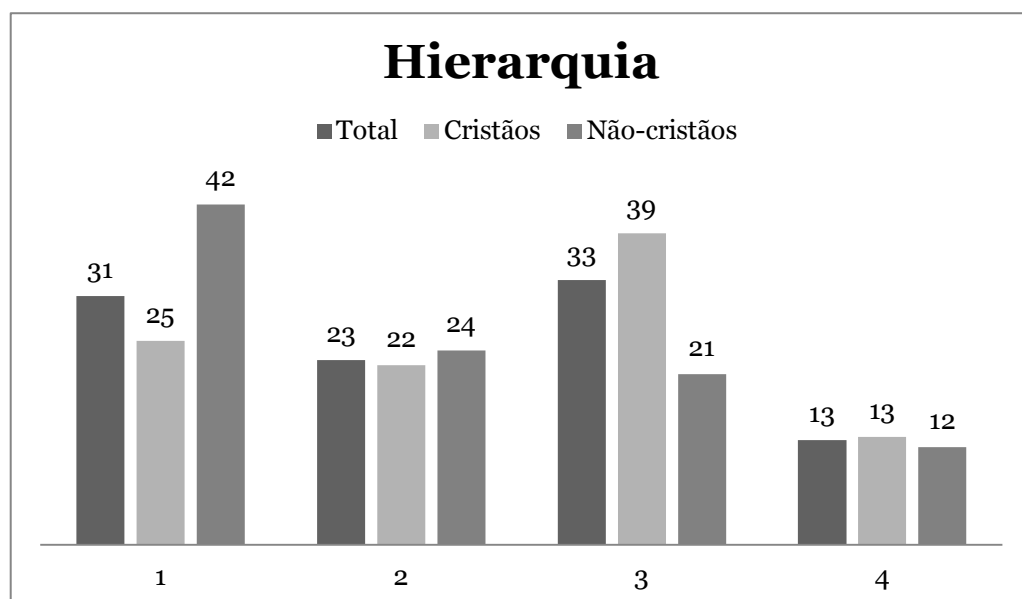
Quando tratamos da discordância, total ou parcial, podemos observar um resultado muito semelhante ao gráfico 32 em relação ao total geral e ao grupo de cristãos. Analisando o grupo de não cristãos, há um aumento de 18% quando se trata de discordar totalmente do enunciado (73%), o que significa uma migração de 15% de indivíduos do nível 02 (discordo em parte) de respostas, no gráfico 32, para o nível 01 (discordo totalmente), no gráfico 33.

Faz-se pertinente destacar, ainda, neste gráfico, os 31% de cristãos para os quais o argumento de autoridade baseado na antiguidade é aceitável, totalmente ou em parte.

O questionamento seguinte, utilizado para elaborar o gráfico abaixo, partiu da seguinte afirmativa: “Sigo as determinações da equipa gestora porque a hierarquia existe para melhor organização”. Destacamos que, para a



elaboração desta investigação, utilizamos do termo hierarquia como uma forma de ordenação, ou classificação, de um grupo, ou instituição, pautado por relações de subordinação, com diferentes graus de importância, poderes e responsabilidades.



**Gráfico 34 - A hierarquia existe para melhor organização**

Neste gráfico temos, como perfil geral dos profissionais do magistério, um equilíbrio entre os níveis 1 (discordo totalmente) e 3 (concordo em parte), sendo 31% e 33% respectivamente.

Entre os cristãos, destacamos os 39% de concordantes parciais, chegando aos 52%, quando somados aos concordantes totais, enquanto entre os concordantes não cristãos temos, somados os níveis 3 e 4 (concordo em parte e concordo totalmente, respectivamente), 33%. No extremo oposto temos, entre os não cristãos, 66% de discordantes, sendo 42% deles, discordantes totais.

Podemos perceber, então, que a crença na hierarquia como forma de melhor organizar uma instituição aparece de maneira muito mais predominante no grupo de cristãos do que em relação aos não cristãos, que tendem a se opor à necessidade deste tipo de estruturação nas relações.

Em relação ao sétimo questionamento deste grupo de perguntas que trata das motivações que levam o profissional da educação a seguir as determinações da equipa gestora, foi proposta a seguinte afirmação: “é correto seguir a lei sem questioná-la”.

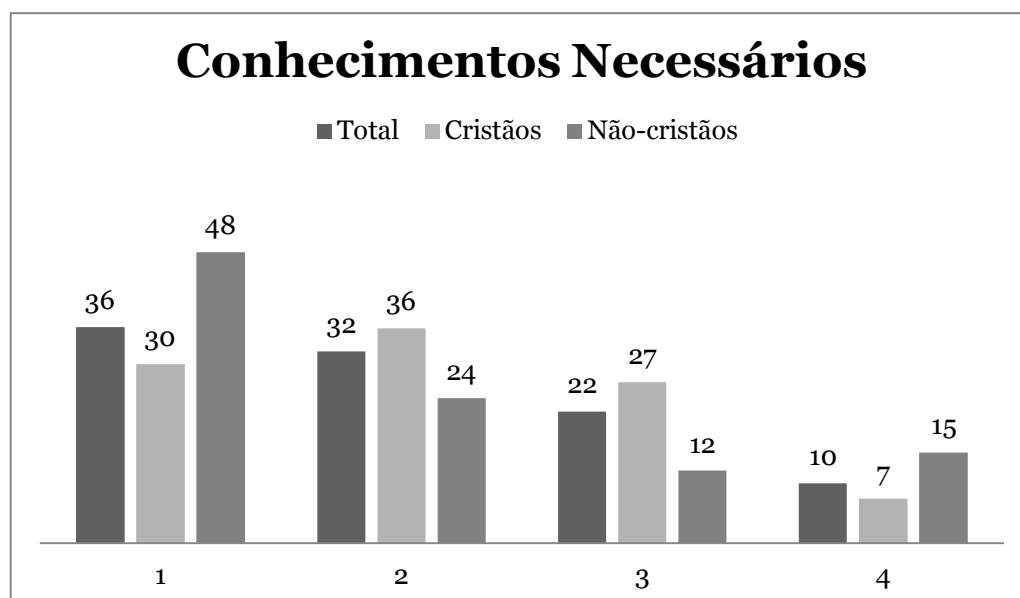


**Gráfico 35 - É correto seguir a lei sem questioná-la**

O gráfico 35, apesar de nos fornecer informações não unânimes, é taxativo no sentido de podermos afirmar que os profissionais do magistério discordam totalmente do enunciado proposto, 78%, no geral, sendo 78% de cristãos e 79% de não cristãos.

Há de se destacar, no entanto, que há valores consideráveis referentes aos demais níveis do gráfico. Se os considerarmos juntos como alguma forma de concordância ao tema, obtemos 22% no total geral e entre os cristãos, e 21% entre os não-cristãos.

O gráfico seguinte, o de número 36, teve por base a ideia de que para exercer funções de gestão, faz-se necessário possuir conhecimentos técnicos específicos para o cargo. Nesse sentido, “Sigo as determinações da equipa gestora porque eles possuem os conhecimentos necessários”, foi o mote gerador dos dados a seguir.



**Gráfico 36 - Eles possuem os conhecimentos necessários**

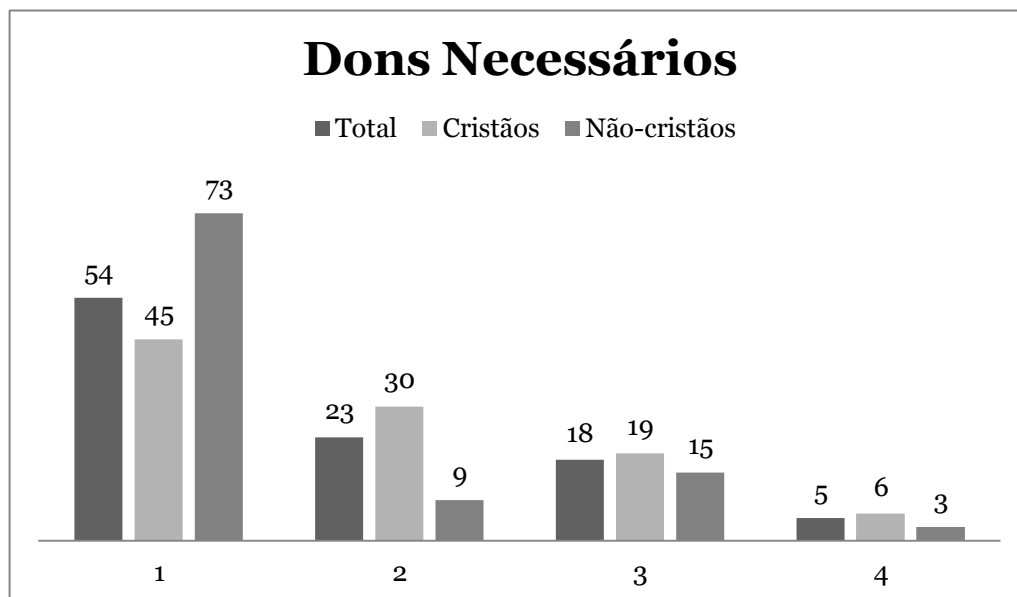
O gráfico acima nos apresenta os seguintes dados: 68% dos profissionais, em geral, discordam total ou parcialmente do enunciado proposto. Entre os cristãos, esse índice é de 66% e, entre os não cristãos, 72%, sendo que, para 48% destes últimos, a discordância é total.

Ao analisar os concordantes, entre aqueles que concordam totalmente, os não cristãos são maioria (15%), já os cristãos são maioria entre os que concordam parcialmente (27%).

Muito embora o resultado deste gráfico – com questionamento de viés mais científico e racionalista que os demais – não apresentar-se como esperado, no que tange aos seus resultados absolutos, vemos os não cristãos como maioria nos extremos, enquanto os cristãos o são nos níveis intermediários.

Este resultado pode, ainda, ser interpretado como sendo o posicionamento dos inquiridos em relação ao seus gestores atuais, não como a ideia geradora da questão, que buscava respostas sobre o posicionamento dos professores tendo por base a motivação que os faz acatar as demandas de quem os gere, não especificadamente de quem os está gerindo no momento.

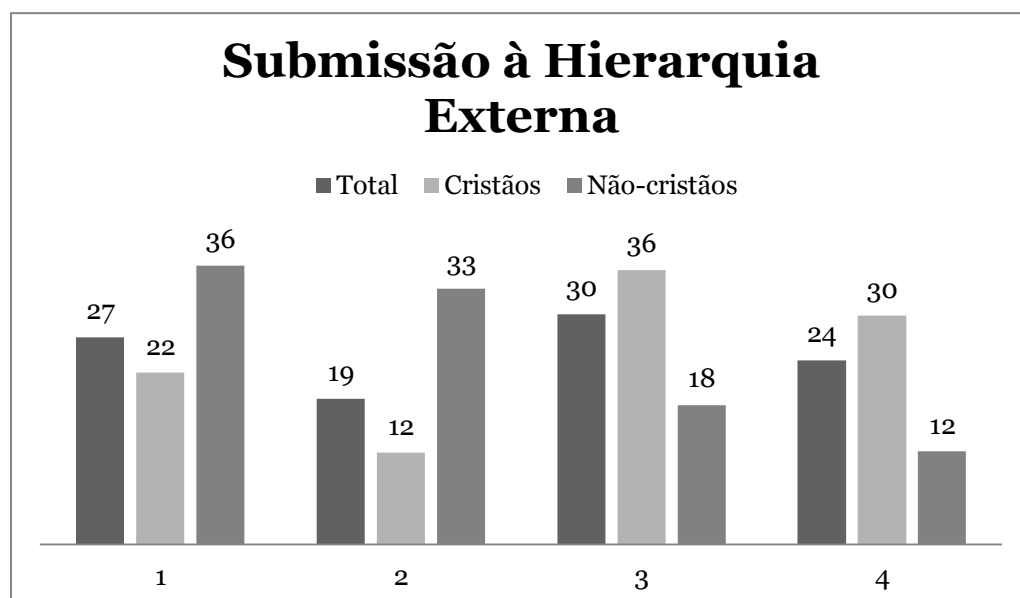
O penúltimo questionamento deste bloco de perguntas do inquérito, de fundo personalista, questionava aos respondentes acerca da sua avaliação em relação a afirmação de que o seguimento das determinações da equipa gestora se dá com base em dons necessários.



**Gráfico 37 - Eles possuem os dons necessários**

O gráfico 37 nos mostra que 82% de não cristãos discordam, total ou parcialmente, da visão proposta neste questionamento do inquérito. Destes, apenas 9% discordam parcialmente. Por outro lado, apesar de entre os cristãos a discordância também ser opção majoritária, estes são superiores aos não cristãos entre os que concordam de maneira geral, perfazendo um total de 25%.

Para finalizar este bloco de questões – que versou sobre a maneira como os profissionais da educação questionados se relacionam com a equipa gestora –, foi proposta uma questão que continha, em seu bojo, a retirada de parte da responsabilidade das decisões e determinações da chefia imediata, transferindo-a para os gestores do sistema, externos à instituição.



**Gráfico 38 - A equipa gestora está submetida a uma hierarquia externa**

Para tanto, tivemos como ponto de partida a seguinte afirmação, proposta para a avaliação dos profissionais do magistério: “Sigo as determinações da equipa gestora, pois ela está submetida a uma hierarquia externa”.

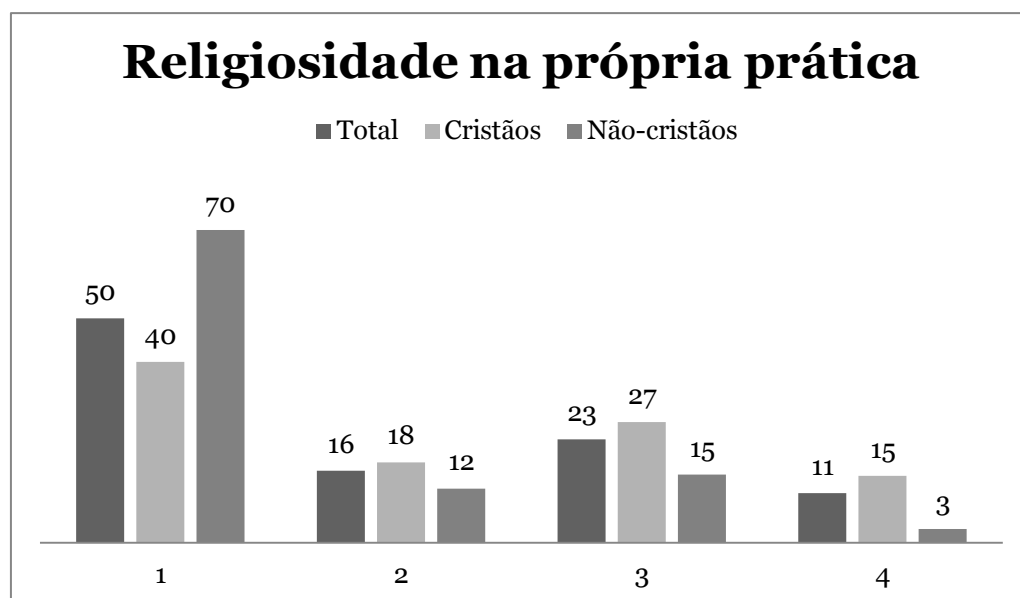
Assim, o gráfico 38, nos apresenta 69% de não cristãos discordantes, enquanto 66% de cristãos estão posicionados no sentido de se concordar com a temática proposta. A distribuição dos grupos de cristãos e não cristãos entre as opções de parcialidade e totalidade demonstra-se equilibrada, com concentração levemente maior, dos cristãos, na concordância parcial (36%). Já entre os não cristãos, muito embora o equilíbrio seja maior, o índice apresenta-se o mesmo (36%), mas no sentido de discordar totalmente.

#### 4.3.5. As religiões e religiosidades na educação

No bloco de questões que dá continuidade ao inquérito proposto aos profissionais da educação, procuramos identificar e entender a maneira como

estes indivíduos vivenciam as religiões e os pensamentos religiosos nas instituições educativas em que exercem suas funções. Este bloco de questões seguiu, como os anteriores, a estrutura de resposta baseada na escala linear de 1 a 4 – Discordo totalmente a Concordo totalmente, respectivamente.

A primeira questão do bloco V do inquérito tratou de avaliar a influência do trabalho do profissional do magistério e teve como tema gerador a seguinte afirmativa: “O pensamento religioso influencia no desenvolvimento da minha prática”.



**Gráfico 39 - O pensamento religioso influencia na própria prática**

De acordo com o gráfico 39, a maioria dos profissionais da educação discordam total ou parcialmente da influência do pensamento religioso em sua prática pedagógica, sejam eles cristãos ou não. Entre os não cristãos, o índice é de 82% de discordantes, sendo que apenas 12% discordam parcialmente, havendo ainda 15% de integrantes do grupo de não cristãos que concordam em parte.

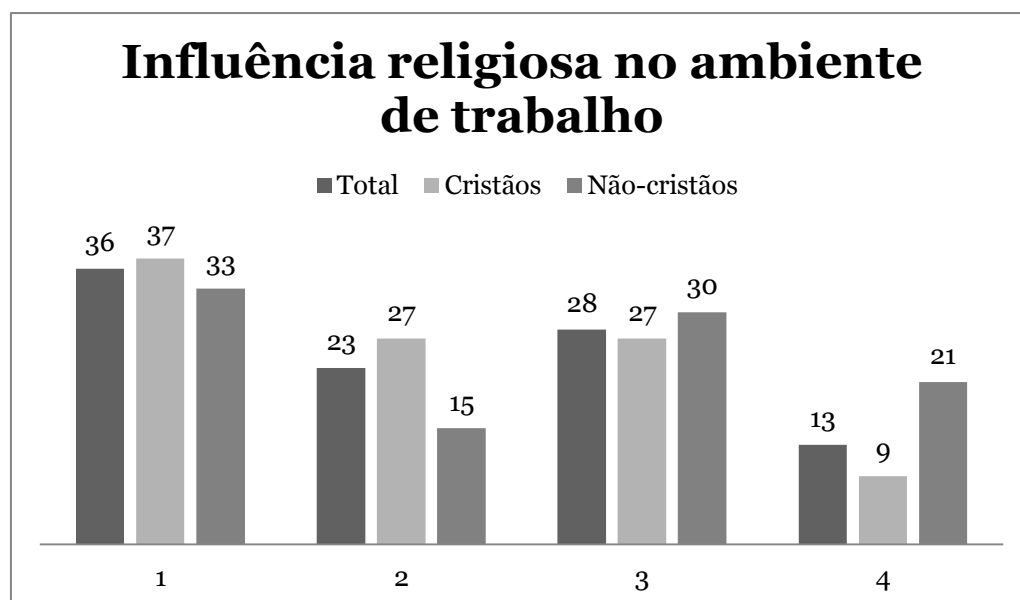
Entre os cristãos, há a preponderância à discordância total (40%), no entanto, os 60% de respondentes cristãos restantes se dividem entre os

outros 3 níveis de resposta da seguinte forma: *i.* 18% discorda parcialmente; *ii.* 27% concorda parcialmente; *iii.* 15% concorda totalmente.

Podemos observar, então, que aqueles cristãos que se veem como totalmente influenciados, em sua prática, pelo seu pensamento religioso é minoria, muito embora ao somarmos os demais índices – excetuando-se a discordância total – alcançamos um número elevado (60%), enquanto entre os não cristão esse valor é de 30% apenas, demonstrando que os cristãos, conquanto não a maioria, permite-se guiar influenciados pela sua religiosidade.

As quatro questões seguintes deste bloco buscou identificar o quanto há de influência religiosa e como ela é observada pelos profissionais da educação em seus ambientes de trabalho e convívio.

O primeiro questionamento tratou de tentar identificar a existência do pensamento religioso nos ambientes de trabalho por meio da afirmativa “Vejo o pensamento religioso influenciando o meu ambiente de trabalho”.



**Gráfico 40 - Influência da religiosidade no ambiente de trabalho**

O gráfico 40 nos mostra que esta temática é tratada com bastante equilíbrio, pois 59% do total dos profissionais da educação discordam do

enunciado, tal qual 64% dos cristãos, ao passo que 51% dos não cristãos possuem posicionamento oposto.

Enquanto os cristãos distribuem-se entre os três primeiros níveis de respostas, os não cristãos espalham-se entre os quatro, com ênfase em discordar totalmente e concordar em parte.

Um ponto pertinente de análise em relação ao tópico deste bloco de perguntas é o caráter apostólico das religiões, principalmente das vertentes oriundas do cristianismo, que busca a adesão, ou conversão, do maior número possível de pessoas pela pregação e testemunho. Um exemplo deste tipo de estratégia é o movimento, na Igreja Católica, chamado “Focolares”, que tem entre seus princípios de ação o trabalho de influência e convencimento aos princípios evangélicos nos meios em que convive, principalmente de trabalho e de estudo, diariamente.

Dando continuidade ao inquérito, a questão seguinte teve como objetivo extrair dados a partir da análise dos inquiridos sobre a importância do pensamento religioso na educação. Para tanto, foi proposto que avaliassem a seguinte afirmativa: “A influência do pensamento religioso é benéfica para a educação”.

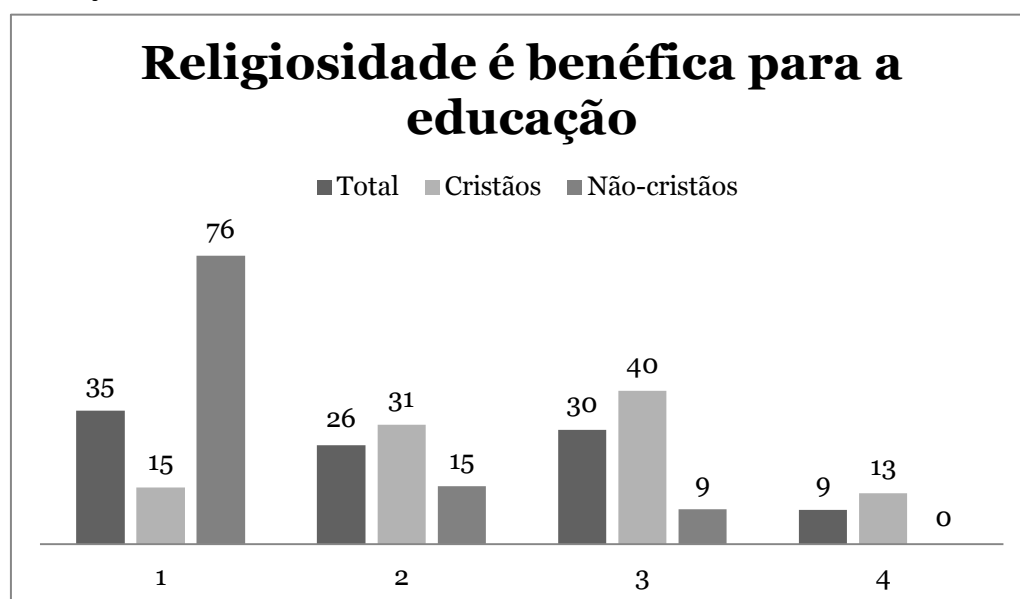


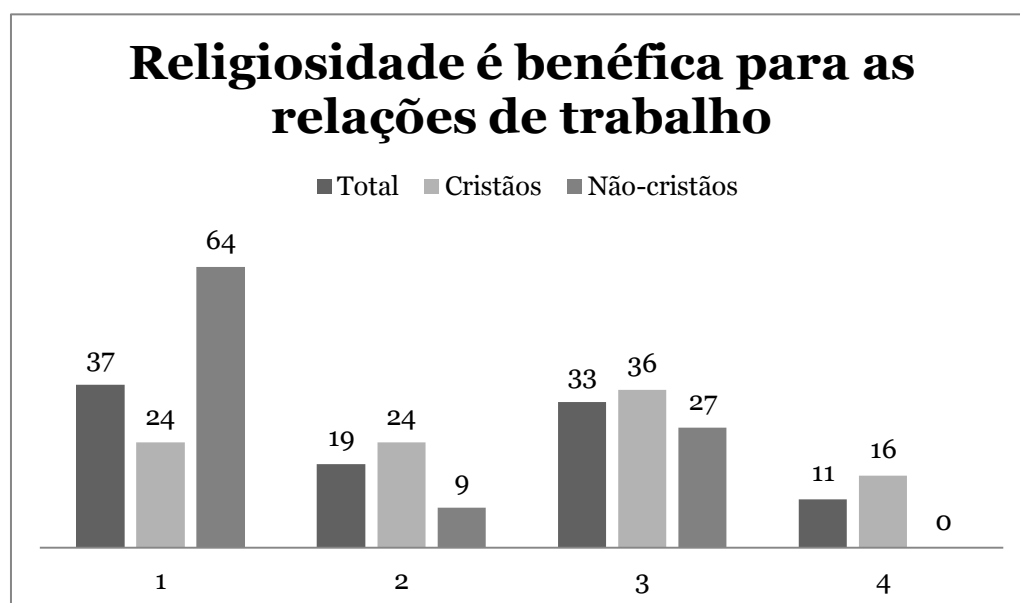
Gráfico 41 - O pensamento religioso é benéfico para a educação



O gráfico acima nos apresenta dados de muita importância para os objetivos deste estudo, pois as informações oferecidas por ele são taxativas na diferenciação dos dois grupos estudados.

Se, por um lado, temos 76% de não cristãos discordantes totais no que se refere aos benefícios que a religiosidade possa trazer para a educação, por outro lado temos apenas 15% de cristãos com a mesma opinião. Dos 85% de cristãos restantes, 53% concordam total ou parcialmente, ao passo que entre os não cristãos este índice é de apenas 9%.

A questão seguinte segue o mesmo princípio que a anterior, mas, em vez de analisar a influência na educação, buscou avaliar a importância desta influência nas relações do ambiente de trabalho. Para tanto, foi proposto: “A influência do pensamento religioso é benéfica para as relações no ambiente de trabalho”.



**Gráfico 42 - O pensamento religioso é benéfico para as relações de trabalho**

O gráfico 42, em relação ao gráfico 41, possui alterações um tanto quanto insignificantes. Enquanto, no geral, os respondentes oscilaram entre o discordar totalmente, 37%, e o concordar em parte, 33%, as informações mais

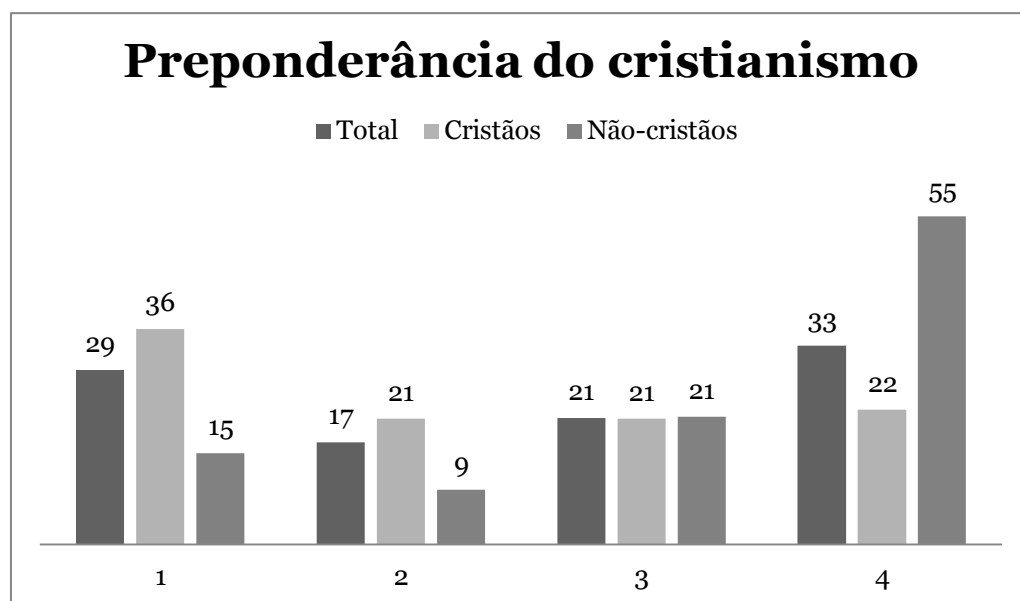
significativas aparecem quando observamos os dados dividindo-os entre os grupos propostos por este estudo.

Enquanto que entre os não cristãos a rejeição, total ou parcial, ao enunciado alcança 73%, entre os cristãos temos 52% de concordantes, sendo que 36%, em parte. A alteração mais significativa em relação ao gráfico 41 é em relação aos não cristãos que concordam em parte com o enunciado: enquanto no gráfico 41 este índice é de 9%, no último, sobe para 27%, enquanto os discordantes parciais sobem de 9% no gráfico 42 para 15%, no 41.

Nestes gráficos, então, fica evidente que os cristãos, em geral, acreditam que, tanto a educação, quanto as relações sociais, desgarradas de princípios religiosos, é menos eficaz, diferentemente das demais religiões que não observam um vínculo intrínseco e dinâmico entre religião, vivência social e sucesso educativo.

Para finalizar este bloco do inquérito, a afirmação “Percebo que a mentalidade cristã tem preponderância sobre outras mentalidades religiosas” foi proposta, objetivando identificar a percepção dos profissionais do magistério acerca da vultuosidade que o cristianismo possui dentro das unidades escolares.

O gráfico 43, a seguir, também nos apresenta dados expressivos em relação à maneira como cristãos e não cristãos veem a influência da mentalidade religiosa em seu meio social e educativo. Apesar de equilibrado, os cristãos tendem mais a não enxergarem a si mesmos como religiosidade preponderante (36%), chegando aos 57% quando somados os discordantes parciais. No entanto, os não cristãos que concordam totalmente com a preponderância do cristianismo são 55% do total, chegando aos 76%, quando somados aos concordantes parciais.



**Gráfico 43 - Preponderância do cristianismo sobre outras religiosidades**

Podemos observar, então, que há uma leve tendência dos cristãos de não se perceberem, como maioria, influenciadores do ambiente em que socializam, por meio de suas ações, muitas vezes encaradas como normais, comuns ou tradicionais. Um exemplo desta situação é o discurso implícito no convite à oração do “Pai Nosso” como uma oração “universal”. Fato oposto ocorre com os não cristãos, observadores de situações cotidianas que tem por base princípios do cristianismo em que são colocados e, muitas vezes coagidos, direta ou indiretamente, a participar.

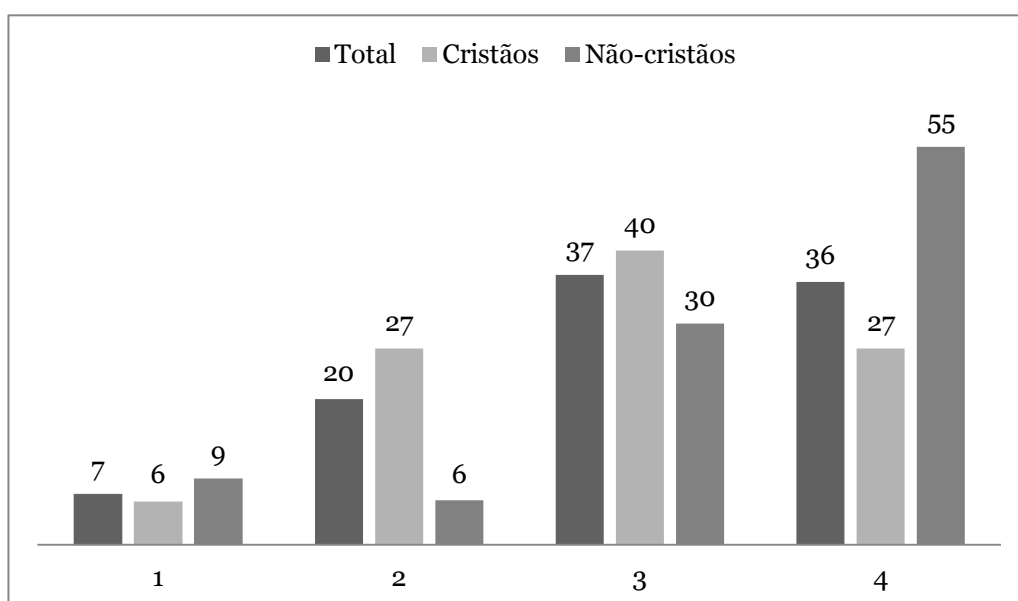
#### 4.3.6. Sobre pensamentos e posicionamentos

O penúltimo bloco de questões objetivou analisar o julgamento dos profissionais da educação questionados quando colocados defronte a determinadas situações. Este bloco, e o seguinte, quando comparados são muito semelhantes, entretanto, enquanto o bloco VI busca analisar o que os

questionados pensam sobre determinadas situações, o bloco VII objetivou analisar a atitude que estes mesmos profissionais tem diante das mesmas situações.

Ambos os blocos, analisados individualmente foram capazes de nos proporcionar informações extremamente pertinentes para os objetivos deste estudo, no entanto, é na análise comparativa entre eles que poderemos identificar os traços de dissonância cognitiva que, por ventura, possam existir na população pesquisa.

O questionamento de abertura do bloco VI – “Um professor que se recusa a cumprir as determinações da equipa pedagógica ou gestora por considerá-las abusivas”, trabalha a ideia do estabelecimento hierárquico do poder e a submissão a ele.

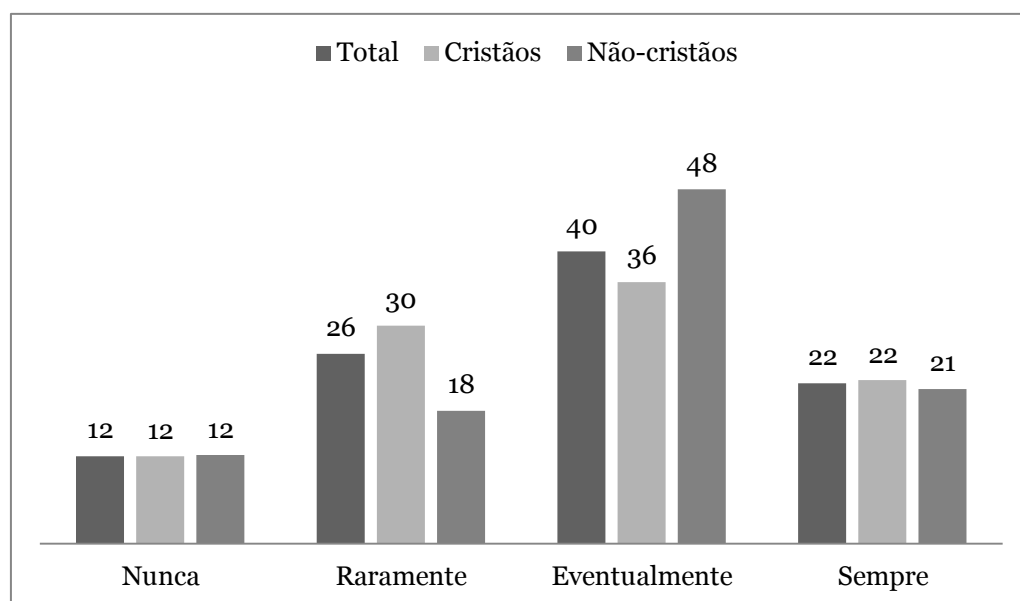


**Gráfico 44 - O que pensa de um professor que se recusa a cumprir ordens abusivas**

Podemos observar, no gráfico 44, que os profissionais do magistério questionados (73%) são favoráveis a um professor cuja postura seja a de recusa frente a ordens consideradas, por ele, abusivas. Temos, ainda, 67% de cristãos concordantes, sendo que, apenas 27% totalmente. Por outro lado,

entre os não cristãos, apenas 15% reprovam este tipo de atitude, sendo, os que aprovam totalmente, 55% do total deles.

Seguindo a temática do questionamento anterior, a quinta questão do bloco VII altera a perspectiva para um viés de posicionamento, frente a situação semelhante, tendo como proposta a afirmativa “Recuso-me a cumprir determinações que considero fora do escopo de minhas obrigações”.



**Gráfico 45 - Reação frente a uma ordem fora do escopo de atribuições**

É pertinente esclarecer que, no bloco VII, há alteração na nomenclatura dos níveis opcionais. Neste bloco, elas deixam de ser juízos de valor e passam a avaliar graus de intensidade.

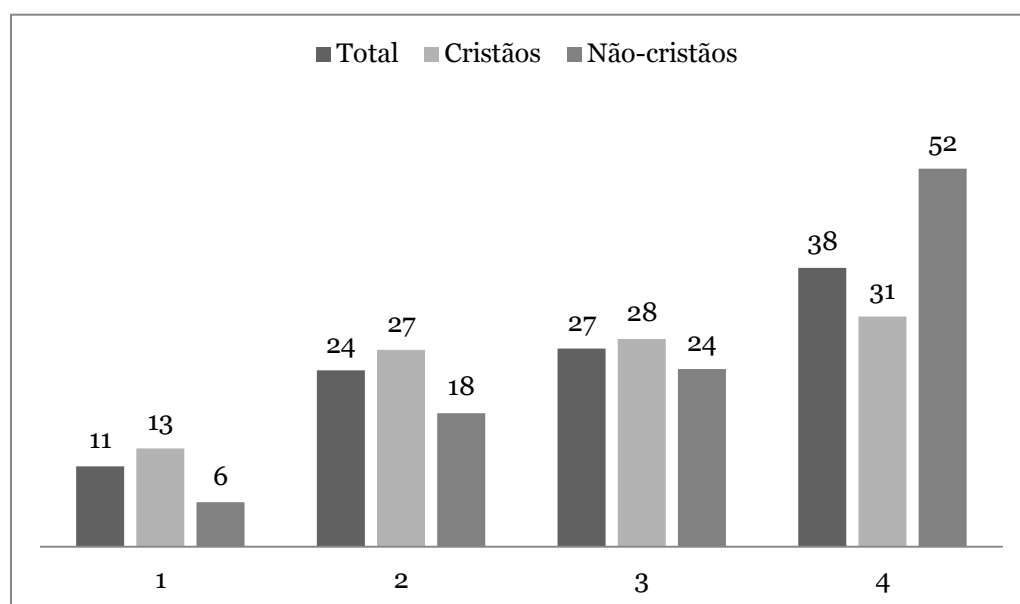
Neste sentido, ao propormos esta alteração em relação a temática – de julgador de atitude alheia, para protagonista da situação –, é observável a transferência da preferência em relação à decisão dos pesquisados para opções mais neutras.

Assim, temos ainda os não cristãos como maioria, no sentido de ter uma atitude proativa frente a situação proposta (69%), mas, diferentemente do gráfico anterior, tendem a ser menos incisivos, considerando ser uma atitude aceitável, eventualmente, por 48% deles. Entre os cristãos, apesar de

predominar, também, uma atitude positiva frente a situação, os que nunca, ou raramente, tomariam tal atitude (42%) se aproxima da média geral dos questionados (38%).

Em resumo, muito embora cristãos ou não cristãos concordem total ou parcialmente com a atitude de insubordinação de um professor, eles mesmos, quando colocados como protagonistas da situação, tendem a ser menos insicivos na sua atitude, fator este mais presente entre os cristãos.

A temática acerca das relações de poder se faz presente, ainda, na segunda questão de avaliação proposta neste bloco do inquérito, mas, enquanto as anteriores tinham por base a teoria da psicologia comportamental baseada na submissão à hierarquia, esta tem por base o conformismo e a convivência com as normas de grupo, tendo como gerador de reflexão a seguinte afirmativa: “O que você pensa quando defronte a um professor que se nega a entrar em sala de aula por causa da falta de condições mínimas de trabalho”.

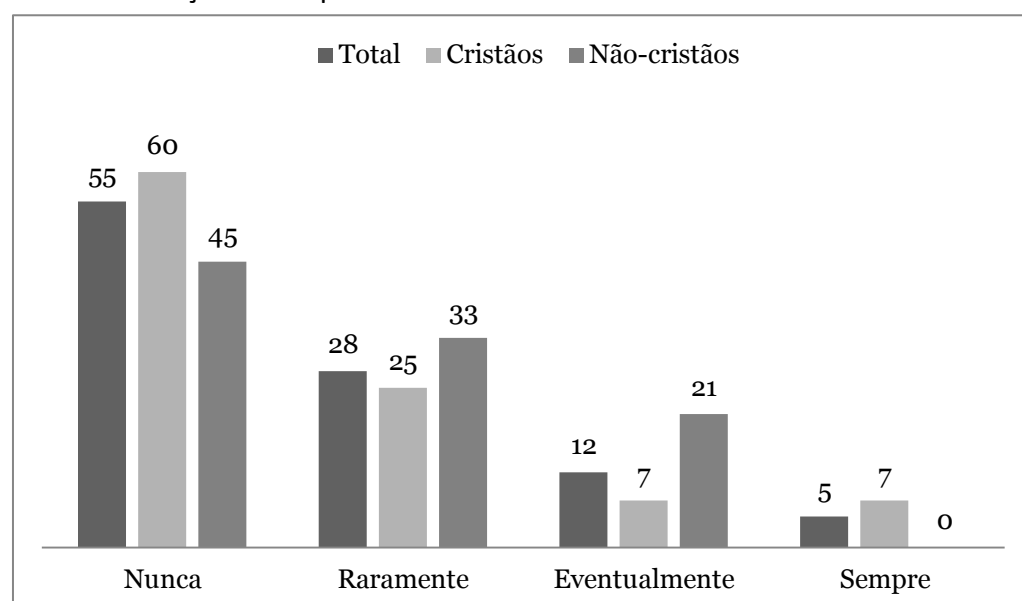


**Gráfico 46 - O que pensa sobre uma recusa a entrar em sala por falta de condições**

Frente a este cenário, temos, mais uma vez, uma preponderância, muito acima da média geral (65%), de não cristãos concordantes (76%), sendo 52%

totais, contra apenas 59% de cristãos concordantes, sendo 31% totais, combinando com a média geral.

O gráfico seguinte se baseou na afirmação “Na ausência de materiais necessários, recuso-me a entrar em sala de aula” e, tendo como princípio, colocar o respondente como protagonista da situação proposta, objetivou analisar a reação do respondente.



**Gráfico 47 - Recusa a entrar em sala frente à ausência de materiais**

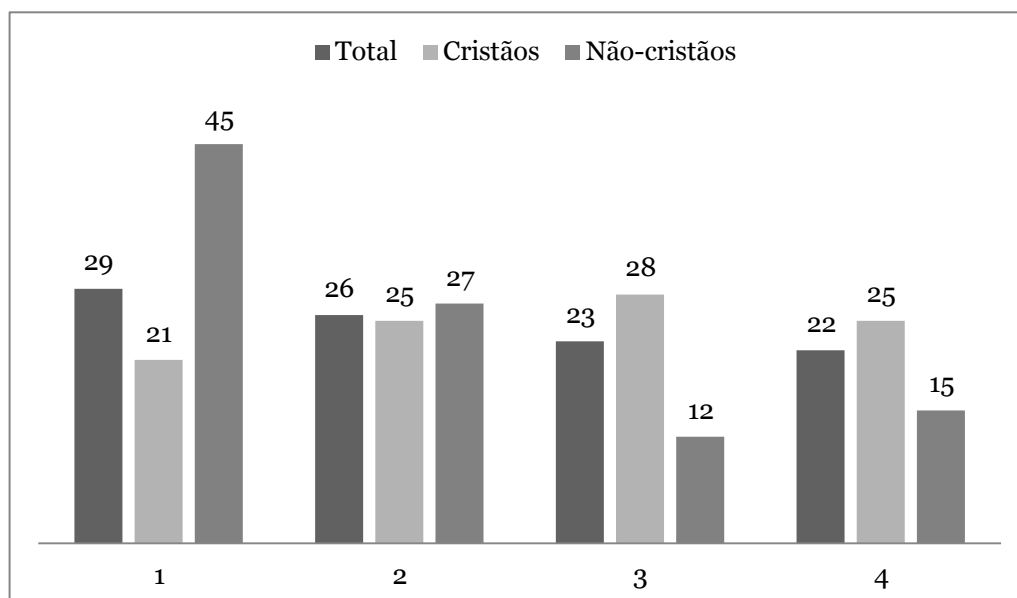
Quando colocados diante do cenário proposto, agora como protagonistas, o gráfico 47 nos apresenta um desenho diametralmente oposto ao que estes mesmos respondentes pensam da situação e que foi demonstrado no gráfico 46.

Aqui, mais uma vez, os cristãos seguem a média geral nas opções de resposta, compondo a maioria dos respondentes que nunca, ou raramente, tomariam tal decisão (85%), enquanto nenhum dos não cristãos tomaria tal atitude sempre e 21% declara que, eventualmente, se recusariam a entrar em sala pela falta de materiais.

Evidencia-se pelos gráficos 46 e 47, novamente, a tendência a pensar de uma forma, mas agir de maneira diferente, motivados, podemos inferir, não

apenas pelo medo de represálias, mas pela ausência de adesão do grupo a uma decisão considerada radical, ou ainda, pelo simples fato de que esse seria um cenário que, possivelmente, jamais mudaria.

Em seguida, o gráfico 48 se baseou no posicionamento teórico do professor quando defronte a uma situação de conflito envolvendo religião. Nesse sentido, o gráfico foi elaborado a partir da avaliação, pelos profissionais do magistério, da seguinte situação: “Um aluno que se recusa a fazer um trabalho por não estar em acordo com os seus princípios religiosos”.



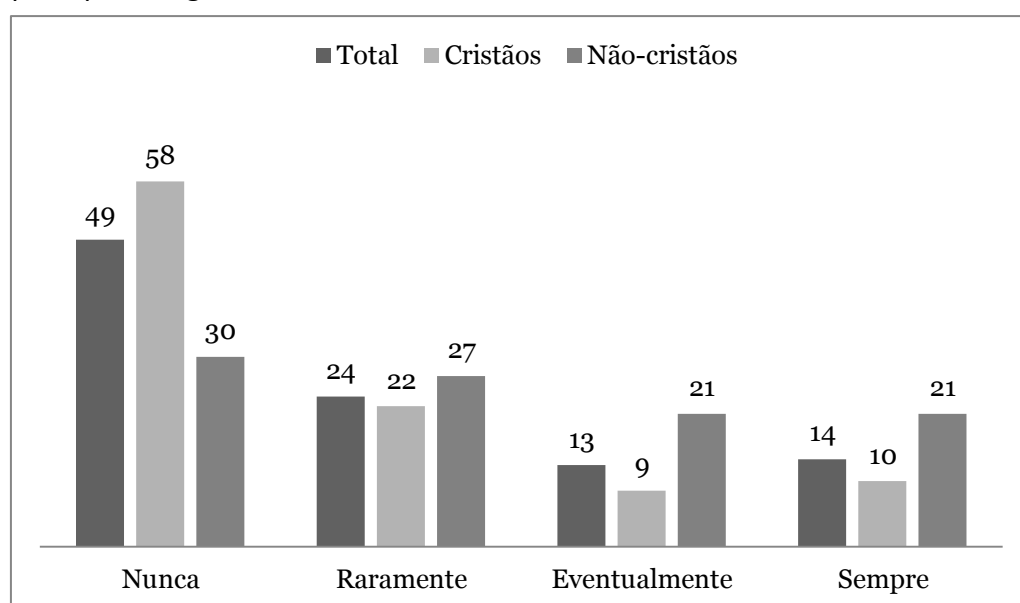
**Gráfico 48 - O que pensa sobre um recusa discente a uma atividade por objeção religiosa**

Em relação à temática proposta, podemos identificar neste gráfico que, no geral, há um equilíbrio no que tange à opinião dos questionados – uma média aproximada de 25% para cada nível de resposta. Esta tendência ao equilíbrio é percebida, ainda, entre os cristãos, quando os separamos dos não cristãos.

Entre os não cristãos, no entanto, é bem ampla a opinião no sentido de se discordar desse tipo atitude por parte de um aluno. Neste caso, 72% dos respondentes discordam total ou parcialmente, enquanto que, os que discordam totalmente, são 45%.



Quando postos em cenário semelhante, mas sob o viés de quem tem que tomar uma atitude em relação a um posicionamento discente de recusa a realização de uma atividade que está em desacordo com a convicção religiosa dele, observamos um resultado diferente, conforme o gráfico abaixo nos mostra, feito a partir das respostas ao questionamento “Quando um aluno que se recusa a fazer um trabalho por não estar em acordo com os seus princípios religiosos, avalio-o como se não o tivesse feito”.



**Gráfico 49 - Não avaliação frente a recusa discente a uma atividade por objeção religiosa**

No gráfico 49 há uma inversão quando se trata do equilíbrio de respostas observado entre os cristãos no gráfico anterior. Aqui, são os não cristãos que possuem uma ação difusa frente à situação proposta, agindo de maneira diferente de quando pensam a situação.

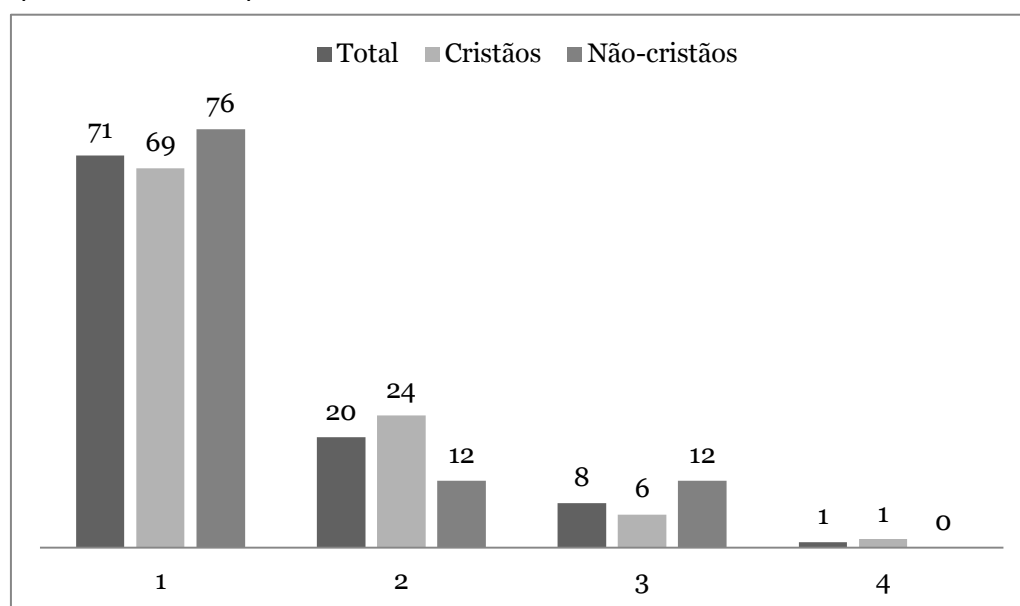
Podemos enxergar, ainda, que há uma tendência geral ao professor nunca agir da maneira proposta, perfazendo 49% do total de respondentes, tendência esta acompanhada de 58% de cristãos e de 22% que afirmam que raramente tomariam esta atitude.

Em resumo, os não cristãos tendem a ter um posicionamento teórico mais radical do que a sua ação quando o cenário se restringe apenas ao campo da

suposição puramente abstrata, conquanto os cristãos tendem a relevar, quando colocados para julgar uma ação do tipo, mas nunca pô-la em prática quando a vivencia.

Em continuidade à exposição e análise dos dados do inquérito, os gráficos 50 e 51 buscaram identificar o posicionamento teórico e atitudinal dos profissionais do magistério em suas relações com as equipas gestoras e pedagógicas e demais colegas.

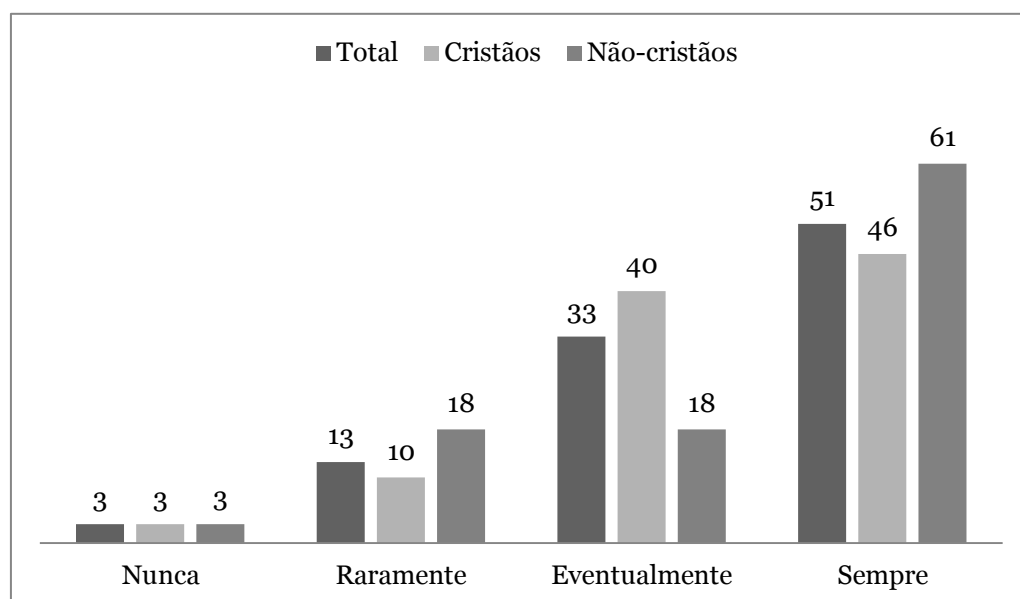
Para tanto, foi proposto aos inquiridos que expusessem sua opinião acerca de que “Diante de determinadas situações em que ninguém se manifesta contra, o ideal é também não se manifestar, mesmo pensando diferente do que está sendo exposto”.



**Gráfico 50 - Diante de situações em que ninguém se manifesta contra, é ideal também não se manifestar, mesmo pensando diferente do que está sendo exposto.**

Os dados observáveis no gráfico 50 são taxativos em relação ao posicionamento teórico dos profissionais da educação no sentido de discordar totalmente do cenário proposto, gerando uma média de 72% entre os três grupos.

Corroborando os dados observados no gráfico 50, o gráfico 51 foi contruído partindo-se da afirmação: “Posiciono-me em todas as discussões e reuniões, mesmo que a minha ideia seja contrária às expostas”.



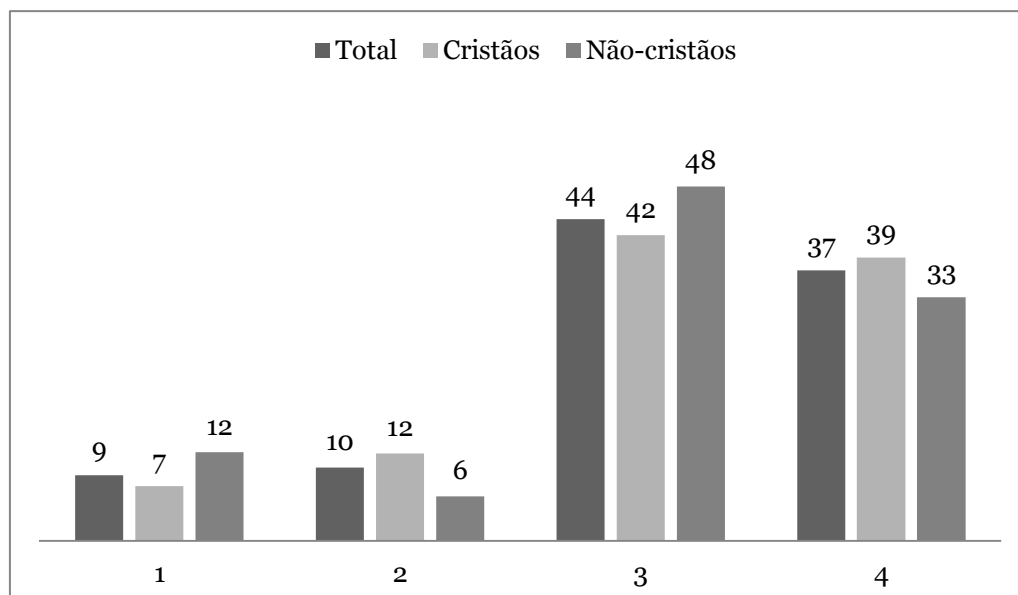
**Gráfico 51 - Posiciono-me em todas as reuniões, mesmo que a minha ideia seja contrária**

Assim, o gráfico acima nos mostra que, diante deste cenário, não há incidência de dissonância cognitiva, pois, da mesma forma que os questionados discordam totalmente do não posicionamento em uma reunião ou discussão, eles assim o fazem, sendo os cristãos os que afirmam ser mais proativos, expondo seus pontos de vista eventualmente, ou sempre, em 86% das vezes.

Diferentemente dos cristãos, que se dividem entre os níveis de maior intensidade, 36% de não cristãos diluem-se igualmente entre os níveis intermediários de intensidade – sendo a sua maioria, 61%, identificada com a opção de sempre se posicionar.

O questionamento seguinte, do inquérito, objetivou analisar a avaliação que os respondentes têm em relação ao caráter sacrificial que, muitas vezes, domina o discurso do magistério. Nesse sentido, partimos da afirmativa “Sinto

necessidade de fazer o meu melhor, mesmo que isso resulte, para mim, em algum tipo de sacrifício”.

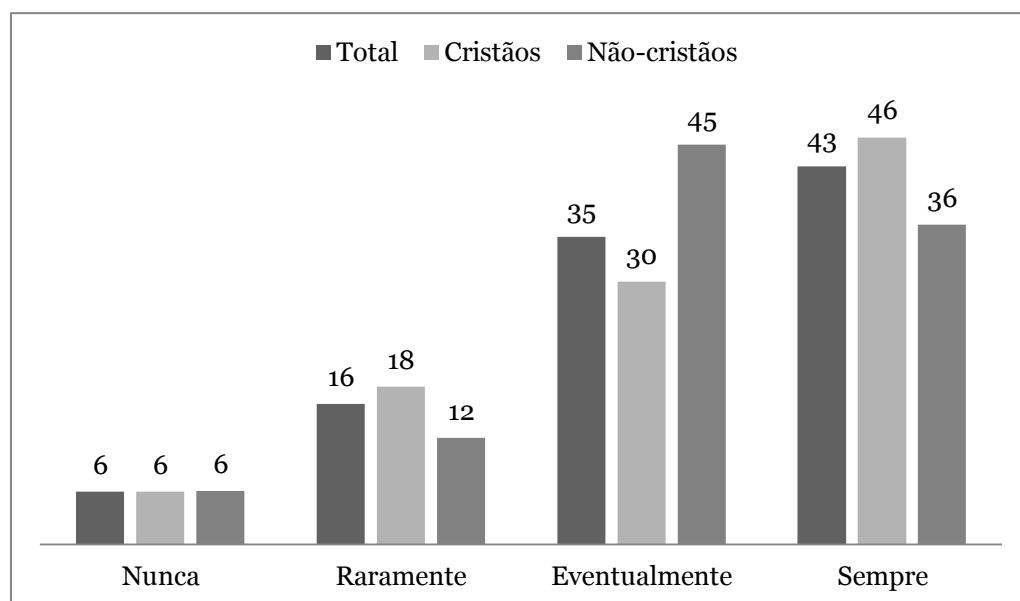


**Gráfico 52 - Sinto necessidade de fazer o melhor, mesmo que resulte em sacrifícios**

Podemos afirmar, observando o gráfico 52, que os grupos de cristãos e não cristãos seguem a tendência geral apontada para os profissionais do magistério, com a tendência marcante a concordar (81%), seja em parte, seja totalmente com a crença de fazer sempre o melhor, mesmo tendo de passar por algum tipo de sacrifício.

Analisando mais detidamente, ao passo que a tendência geral seja no sentido de concordar em parte (44%), tal qual entre os não cristãos (48%), entre os cristãos a tendência majoritária é partilhada entre os níveis 3 (concordo em parte), 42%, e 4 (concordar totalmente), 39%.

No sentido de complementar a análise do gráfico 52, o gráfico seguinte foi elaborado a partir da mesma temática do sacrifício, mas deixando de ser apenas um aspecto abstrato para ser uma atitude efetiva, motivado pela afirmativa “Faço o meu melhor, mesmo que isso resulte, para mim, em algum tipo de sacrifício”.



**Gráfico 53 - Faço o meu melhor, mesmo que resulte em algum tipo de sacrifício**

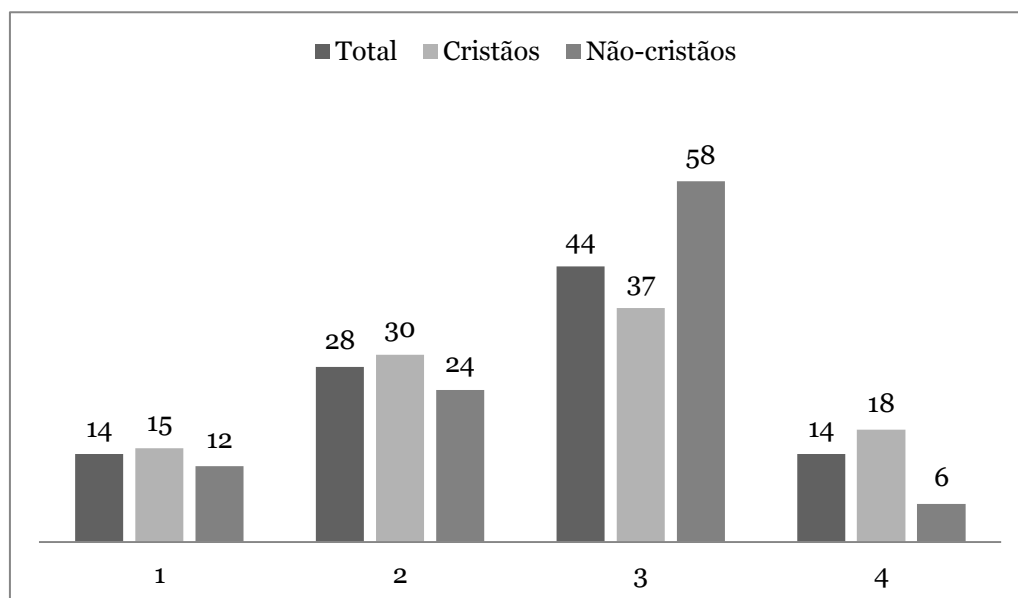
O gráfico 53 corrobora os dados observados no gráfico 52, não apresentando traços de dissonância cognitiva significativa. É possível identificar, no entanto, pequenas variações nas porcentagens das respostas. Os não cristãos são maioria (81%), em se tratando da necessidade de sacrifício eventualmente ou sempre, frente aos não cristãos (76%), dados estes necessitados de serem analisados com parcimônia, dada a margem de erro deste estudo, e em complementaridade ao disposto no parágrafo seguinte.

Se analisados esses dois parâmetros de maior intensidade separadamente, temos os cristãos como maioria na opção sempre, com 46%, enquanto os não cristãos respondem por 45% na opção eventualmente.

Os gráficos 52 e 53, portanto, demonstram claramente a presença do caráter sacrificial nos discursos e nas atitudes dentro da área educacional, independentemente do pensamento religioso de seus integrantes, contributo provável do sentido honorífico e engrandecedor que o sacrifício possui na cultura ocidental judaico-cristã.

O próximo gráfico apresentado, gerado com base nos dados da avaliação da afirmativa “Sinto-me responsável pelo sucesso/fracasso dos meus alunos”,

do inquérito, buscou estabelecer um parâmetro de entendimento do quanto os docentes internalizam a responsabilidade pelo processo educativo.



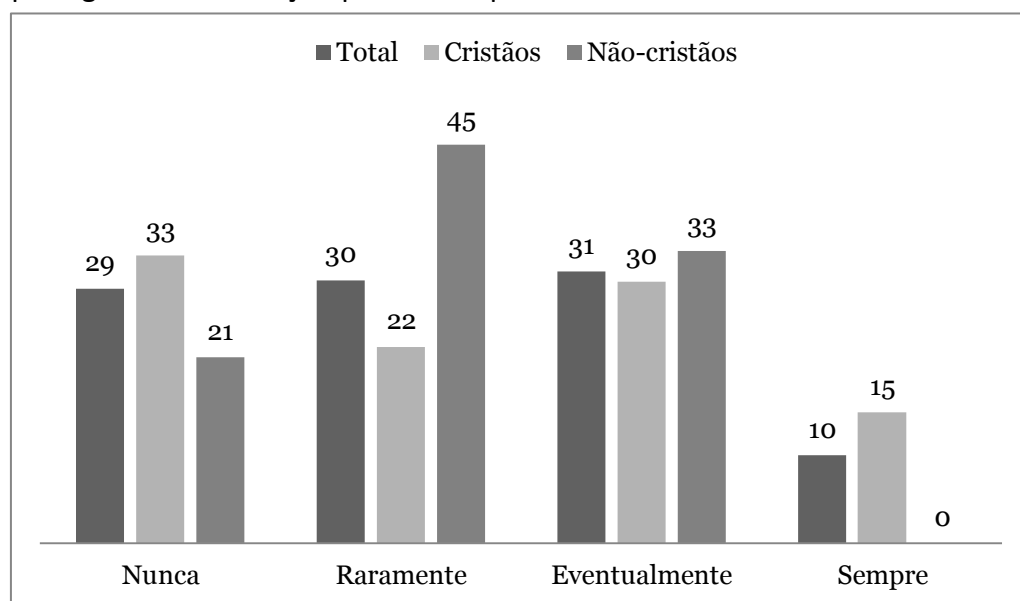
**Gráfico 54 - Sinto-me responsável pelo sucesso/fracasso dos meus alunos.**

Neste gráfico 54, observamos que, no geral, 44% dos profissionais da educação tendem a concordar parcialmente com o enunciado proposto, índice abaixo do detectado entre os não cristãos, 58%, e acima do registrado para os cristãos, 37%. Se somados aos que concordam totalmente, os cristãos atingem o total de 55%, enquanto o total de não cristãos que discordam, total ou parcialmente, é de apenas 36%.

Podemos interpretar, a partir destes dados, o fato dos não cristãos assumirem a responsabilidade sobre o processo educativo como um todo, enquanto os cristãos, por crerem na preponderância de uma força metafísica, não possuem o mesmo senso de responsabilidade, pois o sucesso e o fracasso alheio, “escapa de suas mãos”, estando atrelado à vontade divina que, mesmo incoerentemente, tem preponderância sobre a vontade do indivíduo.

Como forma de identificar a existência, e avaliar o grau de dissonância cognitiva presente nesta temática – da responsabilidade frente ao processo

educacional –, foi proposta a seguinte afirmativa: “Sou responsável pelo sucesso/fracasso dos meus alunos”, colocando o respondente como protagonista da situação-problema apresentada.



**Gráfico 55 - Sou responsável pelo sucesso/fracasso dos meus alunos.**

Assim, o gráfico 55 nos mostra que os respondentes não cristãos distribuem-se, não equitativamente, entre “Nunca”, “Raramente” e “Eventualmente”, sendo que a maior incidência é entre aqueles que dizem “Raramente” aceitar a responsabilidade pelo sucesso/fracasso dos alunos (45%), seguidos de 33% de respondentes que, “Eventualmente”, consideram-se responsáveis e 21% que “Nunca” se considera responsável pelo sucesso/fracasso dos alunos.

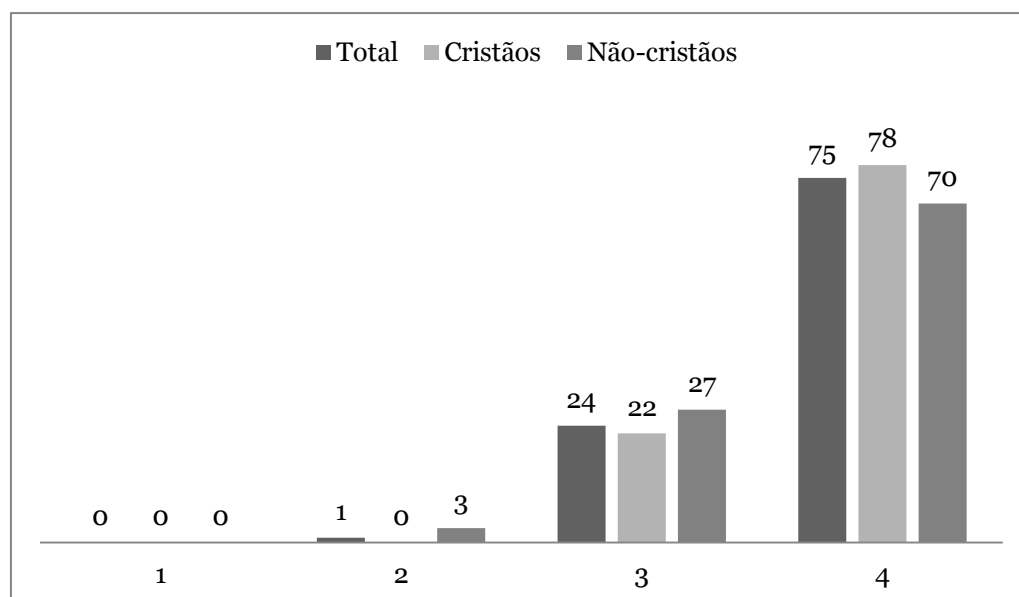
Entre os cristãos, a distribuição se dá, consistentemente, em todos os níveis da resposta, havendo uma preponderância entre os que “Nunca” e “Eventualmente” – 33% e 30%, respectivamente – sentem-se responsáveis pelo sucesso/fracasso discente no processo de aprendizagem. Ainda entre os cristãos, apenas 15% deles “Sempre” se consideram responsáveis, enquanto entre os não cristãos não houve respostas para esta opção.

Ao mudarmos a perspectiva do respondente no cenário proposto, é possível detectar pequenas alterações nos resultados, quando comparados ao

gráfico 54. É provável que esta diferença ocorra em virtude dos profissionais da educação que, embora sintam-se responsáveis pelo processo educativo, tenham o entendimento de que o sucesso/fracasso dependam mais de fatores exógenos a ele – como esforço pessoal do discente, apoio e valorização do poder público, infraestrutura básica adequada, etc. – do que endógenos, com o social interagindo com o biológico.

Estes dados podem indicar que muito mais do que o sentimento de responsabilidade, considerar-se responsável por algo tão importante, e determinante, na vida de um indivíduo, pode conduzir o profissional do magistério mais, e mais rapidamente, ao adoecimento.

O gráfico 56 traça um paralelo com os gráficos 48 e 49, analisando a postura do docente respondente acerca de “Um aluno que se mostre questionador”.



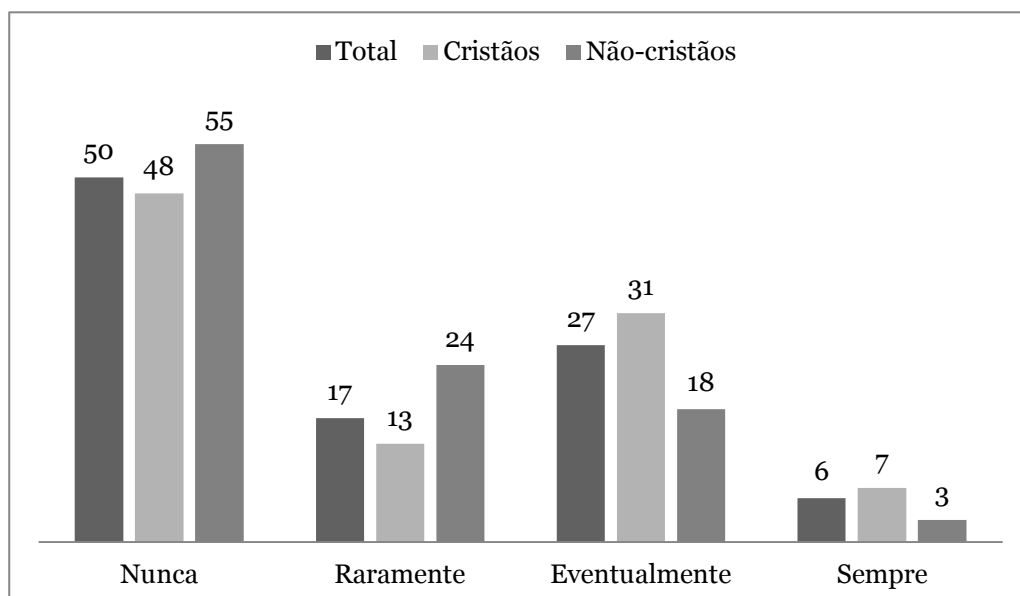
**Gráfico 56 - O que pensa sobre um aluno que se mostra questionador**

Os dados deste gráfico demonstram que é consenso entre os os profissionais do magistérios a concordância, embora não unânime, acerca da valorização do discente questionador. Entretanto, mesmo na concordância, os respondentes dividiram-se entre concordantes parciais e totais. Em média



24% dos respondentes concordam parcialmente com o enunciado, ao passo que, 75%, concorda totalmente.

Por fim, encerramos os questionamentos do inquérito com a seguinte afirmativa: “Abstenho-me das discussões, já que todo ano se discutem as mesmas coisas e nada muda”. Este questionamento possui ligação temática com os gráficos 50 e 51, na busca por analisar o posicionamento do questionado frente aos colegas e equipes gestora e pedagógica, quando reunidos para debater questões pedagógico-administrativas.



**Gráfico 57 - Abstenho-me das discussões, já que todo ano se discutem as mesmas coisas e nada muda**

O gráfico 57 então, nos mostra que, em média, metade dos respondentes “Nunca” absteria-se de opinar quando necessário. Já a outra metade de respondentes distribui-se entre as demais opções, com destaque para 24% de não cristãos que, “Raramente”, abriria mão de se posicionar, enquanto 31% de cristãos afirmam que, “Eventualmente”, deixariam de ter uma participação efetiva nas discussões, por sempre se tratar das mesmas coisas.

Portanto, há, de fato, uma maior participação de todos nas discussões, independentemente de serem tratativas repetitivas. Entretanto, em relação aos que deixam de se posicionar, há uma tendência maior ao conformismo

por parte dos cristãos – 38%, ao somarmos as opções “Eventualmente” e “Sempre” –, enquanto, entre os não cristãos, a tendência seja a “resistir” mais à aceitação dos problemas – 21%, no total das opções “Eventualmente” e “Sempre”.

#### 4.4. CONCLUSÕES DO ESTUDO EMPÍRICO

É possível observar pelos dados apresentados que há um grande desafio frente ao exercício pleno dos princípios éticos da administração pública na educação. Em geral, foram evitados os posicionamentos totais nos questionamentos que tiveram por base aspectos culturais e sociais controversos e polêmicos.

Acerca do perfil religioso dos respondentes do inquérito, foi detectado um número inferior a média nacional em relação aos cristãos, em geral, e aos católicos, mais especificamente. Segundo dados do Censo de 2010, do IBGE, os cristãos no Brasil perfazem um total de aproximadamente 87% da população, enquanto, na amostra deste estudo, levantamos 67% deles. O índice em que houve maior diferença, apesar de, tal qual o censo, representar a maioria, é em relação a população católica, neste estudo representando 40% da população pesquisada, enquanto no censo este índice é de, aproximadamente, 65%.

Ressaltamos, também, a tendência dos cristãos em concordarem com a pertinência da influência religiosa nas relações educacionais e laborais, embora não se vejam como influenciados em sua prática pela religião e discordem da percepção acerca da preponderância do pensamento cristão sobre as outras mentalidades religiosas.

Os resultados obtidos pelo inquérito apontam que, aproximadamente 95% das respostas dadas que indicam algum tipo de hierarquização política e do saber, submissão à autoridade ou à normas de grupo, conformismo e

domesticação de instintos foram dadas pelo grupo de cristãos, raramente seguindo a tendência geral.

Para estruturar o alcance dos objetivos específicos buscados por esta investigação, descrevemos, abaixo, cada um deles em conjunto com o parecer deste estudo.

Em relação ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que buscou investigar a interpretação da concepção que os profissionais da educação têm de si mesmos, foi possível constatar que os profissionais do magistério apresentam características arquetípicas diversificadas, independentemente de serem cristãos ou não. Muito desta investigação necessitou analisar os indicadores pertinentes a esta pesquisa buscando o grupo com maior quantidade de respostas dentro do escopo minoritário das alternativas selecionadas.

Dentro do perfil traçado pelo conjunto de respostas disponíveis, foi possível detectar aspectos contraditórios na opinião dos respondentes com certa frequência, como por exemplo a maioria deles, independentemente da religiosidade, pensarem a educação como elemento de transformação social, ao mesmo tempo que acreditam ser instrumentos de restituição moral e reestabelecimento da ordem social.

Os traços de dissonância cognitiva aparecem, ora sutil, ora explicitamente, principalmente quando colocados frente as mesmas situações, mas exercendo papéis distintos, caso dos dois últimos blocos. O posicionamento sobre situações específicas tendem a ser mais críticas quando se está observando a situação de fora. Em contrapartida, quando protagonista em determinados casos, o comportamento tende a ser mais passivo e conformista.

A análise dos dados do segundo bloco de questões do inquérito, sobre o entendimento acerca dos princípios e fins da educação, permite-nos identificar discursos contraditórios ímpares, independentemente da divisão que fizemos entre cristãos e não cristãos. Na mesma medida que a maioria dos questionados acreditam numa educação como elemento de

transformação social e de desenvolvimento da criticidade, reflexão e da cidadania, há muita força no entendimento desta mesma educação como elemento de inculcação de disciplinas, normas e regras, apresentando todo o seu caráter repressor foucaultiano, reprodutivista bourdiano e moralizador nietzscheano.

Muito embora os profissionais do magistério não vejam, na educação, uma função redentora, acreditam ser ela um meio de restabelecer a moral e a ordem social, sendo os cristãos maioria (81%) em relação aos não cristãos (54%). Ainda dentro do primeiro bloco de questões, mesmo havendo consenso acerca do caráter libertador da educação, como citado anteriormente, é de se destacar que 38% de cristãos, concordam, total ou parcialmente, com a visão reprodutivista da educação, sendo que 96% deles consideram a disciplina, as normas e as regras, parte essencial do processo de educação formal. Entre os não cristãos, 85% deles descartam a educação como elemento reprodutor, enquanto 60% consideram a disciplina, as normas e as regras, parte essencial do processo de educação formal, um índice consideravelmente inferior ao dos cristãos, embora igualmente conservador.

Nesse sentido, é possível observar, segundo as propostas de Nietzsche, Bourdieu e Foucault, a influência do cristianismo na construção de um pensamento moralizador dominante, que visa o ordenamento social segundo um conjunto de regras de um grupo específico e utilizando-se do aparato educacional público para este fim.

O bloco de questões seguinte, versou sobre a forma como os profissionais do magistério interpretam o ser professor, bem como as características necessárias para sê-lo. Assim, dentre as palavras que permeiam o campo ideológico do ser professor, 82% considera a função como uma profissão, embora, neste ponto, 91% de não cristãos concordem totalmente, enquanto os cristãos representam 78% desta mesma opção.

Quando questionados acerca do ser professor por meio do uso de substantivo ideológico religioso, como sacerdócio, temos 78% de respondentes discordando total ou parcialmente. No entanto, quando os

separamos em grupos, temos 88% de não cristãos discordantes, conquanto entre os cristãos, o número é de 73%. Quando tratamos de magistério como vocação, 87% dos respondentes concordam. Entre os cristãos, 94% afirma concordar, total ou parcialmente. Entre os não cristãos, 72% tem a mesma visão.

Em relação às características, que os respondentes acreditam envolver o exercício do magistério, observamos a não preponderância de aspectos objetivos – conhecimento (99%), métodos e técnicas (94%) – sobre alguns dos aspectos subjetivos – como afetividade (91%) e dedicação (99%) – e a preponderância sobre outros – como sacrifício (67%) e obediência (46%).

Nos aspectos objetivos, a variação entre cristãos e não cristãos é irrelevante, entretanto, é possível notar a influência da religiosidade nos aspectos subjetivos, pois quando tratamos de afetividade, os cristãos respondem por 94% dos concordantes – totais ou parciais –, enquanto entre os não cristãos esse índice é de 85%. Quando tratamos de sacrifício e obediência, os cristãos concordantes – totais e parciais – são, respectivamente, 66% e 60%, enquanto entre os não cristãos esses números caem para 45% e 18%, respectivamente.

Por intermédio da teoria de Nietzsche, podemos observar a influência que o discurso moralizador possuiu entre os seguidores do cristianismo, distinguindo-os claramente dos demais respondentes quando analisados em aspectos em que a subjetividade moral tem maior destaque e em que há maior trabalho doutrinário do pensamento cristão. Muito embora a “moral de escravos” (ou “de rebanho”) seja identificável em ambos os grupos, é no grupo que afirma ser cristão que há maior incidência de uma responsabilização transcendental/metafísica de suas ações como professor.

A gestão pedagógico-administrativa, foco do quarto bloco de questões do inquérito – e elaborado tendo por base a teoria de Foucault acerca da hierarquização dos poderes e o seu controle –, nos revelou que, no geral, os respondentes acreditam vivenciar formas democráticas de gestão (57%), apesar de se destacar o aspecto burocrático delas (62%). Esses dados são

corroborados quando comparados a maneira que eles denominam a abordagem da equipa gestora, em geral, solicitações (68%), diretrizes (62%) e pedidos (53%).

Contraditoriamente, os dados oriundos da terceira parte deste bloco de questões, sobre os motivos pelos quais se segue as determinações da equipa gestora, nos apresenta um outro panorama. Nesta parte, 66% segue determinações da equipa gestora porque a hierarquia existe para melhor organização e 54%, pela equipa gestora estar submetida a uma hierarquia externa. Apenas 32% porque a equipa gestora possui os conhecimentos necessários, única opção em que a gestão é exercida por méritos e que a autoridade não advém do cargo, mas do estudo.

Ao analisarmos estas partes do quarto bloco de questões do inquérito realizando a divisão em grupos proposta por esta pesquisa, observamos dados ainda mais clarificantes da influência da religiosidade cristã.

Diferentemente da análise geral, podemos afirmar que, entre os não cristãos não há um consenso sobre o modelo de gestão a que estão submetidos; 50% dos não cristãos acreditam estar sob um modelo de gestão democrático ou democrático-participativo, embora 42% deles a considere autoritária e 54% burocrática. Entre os cristãos este índice é favorável a um modelo de gestão democrático ou democrático-participativo em 60% dos casos, sendo que, 65%, a considera burocrática e, apenas 31%, autoritária, sendo nesta última opção, a única em que os não cristãos são maioria em comparação com os cristãos.

Também há distinção nas respostas sobre a abordagem da equipa gestora quando analisamos cristãos e não cristãos separadamente. Ao passo que há a tendência de se repetir índices semelhantes ao geral, apenas há resultado indiscutível quando tal abordagem é tratada como diretriz – 62% para os cristãos, e 61% para os não cristãos. Em todas as outras opções com resultados significativos para a pesquisa, os não cristãos tendem a ser menos incisivos na concordância. Como solicitação, os concordantes cristãos são 72%, contra 60% de não cristãos; como conselho, os não cristãos

concordantes são 33%, enquanto os cristãos são 45% e a média geral 41%; como pedido, ordem e apelo, não há variação significativa, com as médias 42%, 53% e 16%, respectivamente.

Resultados distintos, tanto entre os cristãos e não cristãos, quanto entre estes e o geral, também aparecem na terceira parte deste bloco analisado. Enquanto, no geral, a tendência foi pela afirmação de seguimento das determinações da equipa gestora por questões hierárquicas, aqui, estas questões divergem substancialmente. Assim, apenas 33% de não cristãos acreditam que a hierarquia existe para uma melhor organização, conquanto, entre os cristãos, este número se eleva para 52%. Em relação à equipa gestora estar submetida a uma hierarquia externa, 66% dos cristãos concordam, total ou parcialmente, enquanto entre os cristãos este número é de 30% somente.

Ainda, faz-se pertinente destacar que o seguimento das determinações da equipa gestora se dá, para 32% de cristãos, porque a obediência é o melhor caminho; para 35%, porque a equipa gestora possui qualidades excepcionais; para 31% “porque sempre foi assim”; e, para 25%, porque são possuidores de dons necessários. Entre os não cristãos estes índices são, respectivamente, de 15%, 24%, 18% e 18%.

O quinto bloco de questões do inquérito objetivou identificar a forma como que se estabelece a religião e a religiosidade no grupo dos profissionais da educação, no desenvolvimento do processo educativo, tanto no sentido da influência que este pensamento possa ter no relacionamento do profissional com o discente quanto na relação entre seus pares.

Isto posto, entre os concordantes, totais e parciais, 42% dos cristãos afirmam que a sua religiosidade influencia no desenvolvimento da sua própria prática, ao passo que 36% percebe a religiosidade influenciando no ambiente de trabalho e 43% são os cristãos que reconhecem a preponderância do cristianismo sobre outras mentalidades religiosas.

Entre os não cristãos são, apenas, 18% – sendo a média geral 34% – aqueles que admitem a influência da religiosidade em sua prática profissional. No entanto, 51% de não cristãos – numa média de 41% dos respondentes –

percebem a influência do pensamento religioso no ambiente de trabalho, contudo, 54%, na média geral, e 76%, entre os não cristãos, apontam a preponderância do cristianismo sobre as demais religiosidades.

Assim, muito embora tenhamos um cristianismo latente na sociedade, reverberando de diversas maneiras nas relações institucionais educacionais, este não se reconhece em – e pelos – seus indivíduos agênticos, por meio de processos coercitivos que, ainda, consideram esta influência como benéfica para o processo educativo (53%), enquanto os não cristãos a rejeitam em quase uníssono (91%). Importante frisar que os 9% de não cristãos que concordam, o fazem parcialmente.

Avaliamos não somente a opinião dos respondentes acerca da influência da religiosidade no processo educativo, mas também nas relações de trabalho. Aqui, os números se alteram levemente, obtendo 27% de não cristãos que concordam, sendo todos eles parcialmente, enquanto entre os cristãos este valor sobe para 52%, mais próximo da média, 44%.

Estes dados, dependendo do viés analítico que venha a se fazer, induz, conscientemente ou não, a deduções simplórias no sentido de que a crise educacional pelo qual passa o Brasil, tenha a ver com a importância que os cristãos dão à sua mentalidade religiosa nos processos sociais e educativos – retratados na disparidade dos resultados entre cristãos e não cristãos –, ao mesmo tempo em que eles não a enxergam existente e preponderante, como os demais respondentes, os não cristãos, a veem.

Os dois últimos blocos, complementares entre si, objetivou relacionar a visão que os profissionais da educação têm de si aos conceitos de submissão, vigia e domesticação de instintos e ações. Para tanto buscamos indícios da existência de dissonância cognitiva na comparação entre o que o indivíduo questionado pensa, sobre determinadas situação, e o que ele realiza, quando defronte de situações semelhantes, situações estas que envolvem aspectos da imposição de uma moral “correta” e conformista, nietzscheana, da submissão à autoridade, foucaultiana, e da coerção simbólica, de Bourdieu, que um grupo pode exercer sobre um indivíduo.



Os dados oriundos do inquérito foram relacionados com os conceitos-chave da psicologia social e comportamental presentes no referencial teórico deste estudo, clarificando as características dos profissionais do magistério do *lócus* da pesquisa.

Nesse sentido, 73% dos respondentes concordam com a postura de um professor que se recusa a cumprir uma ordem que considere abusiva, todavia, 62% protagonizaria este tipo de ação. Dentro destes questionamentos, é possível observar claramente a diferença de pensamento e atitude entre os grupos cristão e não cristão, pois, ao passo que 85% dos não cristãos concordam com um professor que exerça uma ação política de recusa à uma ordem fora do escopo de suas obrigações, entre os cristãos este índice cai para 67%, uma diferença que, embora existente, não apresenta-se tão grande quando colocamos o respondente como ator principal da cena, situação em que 58% dos cristãos respondentes, sempre ou eventualmente, teriam esta postura de recusa, enquanto entre os não cristãos este valor é de 69%.

Em relação a um professor que se recusa a entrar em sala por falta de condições adequadas de trabalho, os profissionais questionados, em geral, tendem a concordar com tal postura (65%), contudo, 83% nunca, ou raramente, tomariam este caminho. Entre os cristãos, 59% tende a concordar com um profissional que se recusa a entrar em sala nas condições propostas, enquanto 76% dos não cristãos tem esta mesma postura.

A conclusão em relação a efetiva postura de recusa a entrar em sala, quando divididos, conforme a proposta deste estudo, apresenta leve variação, com 21% dos não cristãos e 14% dos cristãos, eventualmente ou sempre, tendo esta postura mais radical. A diferença substancial neste quesito fica restrita às opções “Nunca” e “Eventualmente”: enquanto 60% dos respondentes cristãos jamais tomariam esta atitude, entre os não cristãos o índice é de 45%; quando focamos apenas nos respondentes que dizem “eventualmente” ter esta atitude, temos 21% de não cristãos e, apenas, 7% de cristãos.

Sobre a postura do membro do magistério diante da recusa a realização de uma atividade, por um discente, por objeção religiosa, os respondentes cristãos tendem a seguir a média (55%) em concordar (53%), realidade oposta aos não cristãos, em que 72% discorda total ou parcialmente. Proporção semelhante ocorre quando o professor decide avaliar como não realizada, de fato, uma tarefa em que um aluno se recusou a fazer por objeção de consciência. Embora menor em números totais, os não cristãos tendem a ser maioria, uma vez mais, com 42% afirmando ter esta postura “Eventualmente” ou “Sempre”, pouco mais da metade dos cristãos que “Nunca” ou “Raramente” o fariam de acordo com o cenário proposto (80%).

Em se tratando de situações de conformismo, sugestionada pela influência do grupo a não manifestação individual, haja vista ninguém se manifestar, os respondentes foram, em geral, quase que unânimamente (91%), discordantes totais ou parciais, não havendo, também, alterações significativas quanto ao posicionamento efetivo – não somente no campo teórico do que o entrevistado pensa, mas no que ele faria frente situações onde a pressão do grupo é forte. Neste sentido, 84%, em média, sempre ou eventualmente, não se furtaria a se posicionar, mesmo que a sua ideia fosse diferente da maioria do grupo.

O conformismo é latente, contrariamente ao exposto acima, quando percebemos a tendência dos cristãos em, eventualmente, absterem-se mais (31%) nas discussões do que os não cristãos (18%). Sendo corroborado, ainda, com o fato de que 24% dos não cristãos, raramente, absterem-se, na medida em que, entre os cristãos, este índice ser de 13%.

Outra questão em que não há referenciação distinta entre os grupos, como um todo, é quando inserimos a temática do sacrifício no discurso. Neste ponto, 81% dos respondentes, tanto cristãos, quanto não cristão, sentem-se impelidos a fazer o melhor, mesmo que lhe custe sacrifícios. Cabe ressaltar que não foram citados que tipo de sacrifícios poderiam ser – físico, psicológico ou financeiro, por exemplo –, o que não muda o fato de sacrifícios estarem

em estrita ligação à perda de algo, mas que na cultura ocidental, segundo Nietzsche, é uma característica glorificada pela influência religiosa.

A similitude das respostas não muda quando se altera o viés do questionamento, transformando o respondente em personagem central da ação com, em média 78% dos respondentes afirmando fazer, não importando o sacrifício para si que isso possa gerar, o seu melhor, “Sempre” ou “Eventualmente”, no desenvolvimento de suas atribuições como integrante do magistério. Cabe ressaltar, todavia, que quando analisamos apenas os dados da opção “Eventualmente”, vemos que há uma maior tendência dos não cristãos (45%) a transformar o discurso sacrificial em prática, contra 30% dos não cristãos.

Quando analisamos as respostas oriundas do inquérito, considerando o discurso da culpabilização relacionada aos resultados dos alunos, positivos ou negativos, obtemos resultados que nos levam a crer que, embora 64% de não cristãos – contra 55% de cristãos – sentem-se responsáveis, 99% possuem a convicção de que não o são, “Nunca” ou “Raramente”, enquanto, entre os cristãos, este sentimento é mais forte, com 45% deles acreditando ser, “Sempre” ou “Eventualmente”, responsável pelo resultado do processo educativo.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou a identificação e a análise mais profunda da influência que a mentalidade religiosa, em especial a cristã, exerce na sociedade, bem como avaliar as contradições identitárias proveniente das miríades arquetípicas da função ao compreender a fragilidade da ação política dos integrantes do magistério que se identificam com esse viés religioso.

De uma maneira geral, os integrantes cristãos do magistério tendem a ter um posicionamento político um tanto quanto mais passivo e condescendente com posturas autoritárias e hierarquizantes. Na maioria das vezes, as opções que poderíamos definir subjetivamente como "negativas", tiveram os cristãos como maioria, enquanto os resultados entre os não cristãos tenderam a um posicionamento político mais ativo e questionador.

Diante do exposto, podemos afirmar que este estudo alcançou seus objetivos, primeiramente descrevendo a relação existente entre sociedade, cultura, religião e educação pelos olhos da filosofia pós-moderna. Já sendo consenso na literatura sobre o assunto – por isso objetivamos apenas descrevê-la –, a influência contínua entre os aspectos sociais, culturais, religiosos e educacionais permeiam este estudo. Podemos observar a clara diversidade de opiniões, tão cara e buscada em nossa sociedade. É de se destacar, entretanto, que, muito embora existam grupos majoritários dentro do público alvo deste estudo, há divergência de opiniões bem consistentes.

Investigamos satisfatoriamente, também, o perfil dos profissionais da educação, suas concepções acerca da educação, bem como o seu papel e sua função histórico-social, relacionando-o aos conceitos extraídos do campo da psicologia, chegando à conclusão de que, de fato, a mentalidade religiosa é um fator de diferenciação na práxis escolar, seja estritamente educacional,

seja de maneira politicamente mais ampla, contribuindo, assim, no entendimento do problema de investigação delimitado.

A pesquisa teórica contribuiu na clarificação dos conceitos trabalhados no desenvolvimento da pesquisa empírica, apresentando, essencialmente, a pertinência do estudo dos aspectos culturais religiosos, para o entendimento da correlação intrínseca entre a sociedade e a forma como se está estruturado o seu sistema educacional.

A pesquisa empírica, em seus sete blocos, nos permitiu construir o perfil dos membros do magistério pesquisado, tanto no geral, quanto separados nos agrupamento proposto pelo estudo - cristãos e não cristãos. Foi possível, assim, constatar as variações existentes nos modos de pensar e agir destes distintos grupos, embora nem sempre claramente perceptíveis

O primeiro bloco tratou de investigar as características socioeconômicas do público alvo, ao passo que os demais blocos se estruturaram tendo por base os conceitos do enquadramento teórico. Dentre as informações extraídas do primeiro bloco, destaca-se a religião e a religiosidade, variável essencial para o desenvolvimento deste reflexão.

O segundo bloco, sobre os princípios e fins da educação, foi utilizado para analisar o conhecimento dos respondentes acerca das teorias já consolidadas sobre o assunto, bem como para analisar a opção política e ideológica de onde, por um lado, parte o trabalho do educador e, por outro lado, objetiva o seu fim último. Este bloco resultou em resultados difusos e contraditórios, principalmente no que tange ao conhecimento das teorias relacionadas aos fundamentos filosóficos e sociológicos da educação, aqui incluindo-se ambos os grupos, pois a variação intergrupos, embora existentes, também são paradoxais.

Já o terceiro bloco, fundamentado em grande parte pelas teorias de Nietzsche, tentou compreender a medida com que a visão do entrevistado sobre o que é ser professor, bem como as características necessárias para sê-lo, são influenciadas por algum tipo de moral construída com base na dicotomia bem e mal. Quando considerados aspectos objetivos acerca do ser

professor e das características que envolvem a função, há convergência de resultados intergrupais, todavia, quando os aspectos subjetivos são trazidos ao foco da análise, há forte tendência dos cristãos em submeterem-se ao jugo de moralização cultural, como vocação, sacrifício e obediência, com destaque para este último. Cabe ressaltar que estes conceitos são intimamente ligados à religiosidade cristã – o chamado divino, a glorificação do martírio e a hipervalorização da fé – que, por sua vez, é a base da formação cultural do ocidente.

O quarto bloco, envolvendo situações que versavam sobre organização política, fundamentou-se em Foucault, objetivando identificar a maneira com que os indivíduos abordados relacionam-se com os integrantes da equipa gestora, seja no sentido de como avalia o modelo de gestão executado, seja nas formas de abordagem destes indivíduos detentores de um certo tipo de poder, seja, ainda, a motivação que os leva à obediência. Neste bloco também há variações intergrupais significativas nos resultados, com a tendência dos não cristãos a verem a organização político-administrativa que vivenciam de maneira menos democrática – e mais autoritária – que os cristãos, fato este corroborado pela visualização da abordagem da equipa gestora de maneira difusa – em relação às opções de respostas disponíveis –, afirmando atender às demandas solicitadas, em parte, por medo de represálias, pela submissão à hierarquia, interna e externa, e, em parte por serem possuidores de conhecimentos necessários para o exercício da função. Por outro lado, os cristãos dividem-se quase que equitativamente entre as opções mais democráticas de abordagem, atendendo as demandas propostas pelos gestores por, em ordem de importância, a submissão à hierarquia, externa e interna, por serem possuidores de qualidades excepcionais, pelos conhecimentos necessários, pela obediência e pela tradição.

O antepenúltimo bloco versou exclusiva e diretamente sobre o impacto da religião e da religiosidade na subjetividade profissional do inquirido, no ambiente de trabalho, como um todo, também acerca do benefício para o processo educativo e para as relações de trabalho e, por fim, mas não menos

importante, a supremacia do cristianismo sobre as demais religiosidades. Foi possível concluir que, mesmo sendo maioria – socialmente falando – e influenciados em sua prática pela religiosidade, não veem a religiosidade influenciar seu ambiente de trabalho, bem como a existência de uma superioridade cristã, sobre as outras religiosidades na sociedade, considerando a existência dela como benéfica para a sociedade.

Os dois blocos finais, complementares entre si, tiveram como foco o desenvolvimento dos conceitos-chave da psicologia social e comportamental. No bloco VI, os entrevistados eram levados a julgar situações que observassem ocorrer, ou que vivenciassem, de alguma forma. O bloco VII colocava-os como protagonistas de situações semelhantes ao bloco anterior, mas não mais como julgadores das situações, mas como indivíduos que precisavam tomar uma determinada decisão frente a uma situação complexa ou controversa. Neste sentido foi possível observar, no geral, indícios de dissonância cognitiva nas respostas, pois, ao passo que diziam pensar de uma maneira, na hora de exercer o protagonismo da situação, sua opção era por alternativas mais brandas e menos conflituosas, principalmente entre os respondentes cristãos.

Dada a relevância da temática e por ter influência direta na organização dos cursos de formação de professores, faz-se pertinente o desenvolvimento de projetos que aprofundem as questões mais controversas deste estudo, observando uma expansão da amostra, por um lado, e uma melhor qualificação da análise dos resultados, por outro. Neste sentido, os resultados obtidos aqui são importantes fundamentos para a elaboração de entrevistas estruturadas que objetivem compreender o imbrincamento das respostas, clarificando as contradições apontadas e que podem ser úteis na reflexão acerca dos currículos formativos docentes.

Entendemos a escola como parte fundamental do desenvolvimento científico de uma sociedade e que, necessitada de buscar a objetividade, entrementes conhecedores da impossibilidade da não transparência da subjetividade do pesquisador em seu trabalho, esta subjetividade não pode ir



de encontro ao bem comum, acima de tudo, pela necessidade da legalidade, impessoalidade, moralidade – não a cultural, mas a jurídica–, publicidade e eficiência, no exercício de uma função essencial da administração pública.



## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1983). *Aparelho Ideológico de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Editora Graal.
- Asch, S. E. (1971). Influence interpersonnelle. Les effets de la pression de groupe sur la modification et la distorsion des jugements. In S. Moscovici, & C. Faucheux, *Psychologie sociale théorique et expérimentale* (pp. 235-245). Paris: Mouton Editeur.
- Barbosa, J. R. (2011). *Didática do Ensino Superior*. Curitiba: IESDE Brasil.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bauer, M. W. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In M. W. Bauer, & G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 189-217). Petrópolis: Vozes.
- BBC. (30 de abril de 2015). *Professores no Brasil estão entre mais mal pagos em ranking internacional*. Obtido em 12 de setembro de 2015, de BBC do Brasil Ltda.: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150430\\_educacao\\_eficiencia\\_pu](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150430_educacao_eficiencia_pu)
- Benedetti, K. S. (2013). *A Dignidade Ultrajada*. Rio de Janeiro: Barra Livros.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- BRASIL. (2014). *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Obtido em 02 de 02 de 2016, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

BRASIL. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Obtido em 05 de março de 2016, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

Brighouse, H. (2011). *Sobre Educação*. São Paulo: Editora Unesp.

Candido, A. (2008). O Portador. In A. Candido, *O observador literário* (pp. 79-87). Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.

Christov, L. H. (2007). Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In A. A. Guimarães, C. Hanna Mate, E. Bambini Gorgueira Bruno, F. Camargo Bandeira Villela, L. Ramalho de Almeida, L. H. da Silva Christov, et al., *O coordenador pedagógico e a educação continuada* (10ª ed.). São Paulo: Eduções Loyola.

Cotias, P. F. (2015). *Quem é Você, Professor?* Rio de Janeiro: Autografia.

Dahia, S. L. (janeiro / abril de 2015). Da obediência ao consentimento: reflexões sobre o experimento de Milgram à luz das instituições modernas. *Sociedade e Estado*, pp. 225-241.

Decca, E. S. (1985). *O nascimento das fábricas* (3ª Edição ed.). São Paulo: Brasiliense.

Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais* (3ª Edição ed.). São Paulo: Atlas.

Demo, P. (2000). *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas.

Diário do Povo (PI). (2015 de julho de 02). *No Piauí, 47% dos professores da rede pública fazem bicos*. Obtido em 12 de setembro de 2015, de Todos Pela Educação: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/34228/no-piaui-47-dos-professores-da-rede-publica-fazem-bicos>

Durkheim, É. (1973). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Editorial Shapire.

- Fernandes, E. (março de 2011). *15 mitos da Educação*. Obtido em 05 de setembro de 2015, de Associação Nova Escola: <https://novaescola.org.br/conteudo/1339/15-mitos-da-educacao>
- Festinger, L. (1956). *When Prophecy Fails: A Social and Psychological Study*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Fonseca, J. J. (2002). *Metodologia da Pesquisa Científica*. Fortaleza: UEC.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2004). Verdade, poder e si mesmo. In M. Foucault, *Ditos e escritos: ética, sexualidade, política* (pp. 294-300). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5ª Edição ed.). São Paulo: Atlas.
- Hall, S. (2002). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- IBGE. (2012). *Censo Demográfico 2010 - Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro.
- Jaeger, W. (1994). *Paidéia - A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kant, I. (1974). Resposta à pergunta: O que é "Esclarecimento"? In I. Kant, *Textos Seletos* (pp. 100-117). Petrópolis: Vozes.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Editora UFMG.

- Lazarini, A. L. (2007). Platão e a educação: um estudo do livro VII de "A República". *Dissertação (Mestrado) Unicamp - Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campinas, São Paulo.
- Lévy, A. (Setembro de 2014). Práticas sociais das perversões: modernidade do laço, organização social e dilemas morais. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, pp. 673-685.
- Lorenzatto, B. (26 de 06 de 2014). *Para compreender Michel Foucault*. Obtido em 24 de 03 de 2015, de Carta Capital: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/para-compreender-michael-foucault-9711.html>
- Machado, R. (1984). *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Milgram, S. (1969). *Obedience to authority: an experimental view*. New York: Harper Colophen.
- Minayo, M. C. (2006). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (9ª Edição ed.). São Paulo: Hucitec.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 7-32.
- Neto, L. (01 de março de 2015). *Depressão tira 1.210 professores de sala da rede estadual do Rio*. (Infoglobo Comunicação e Participações S.A.) Obtido em 12 de setembro de 2015, de Jornal O Globo: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/depressao-tira-1210-professores-de-sala-da-rede-estadual-do-rio-15469366>
- Passos, M. B. (2009). *Professores do ensino superior: práticas e desafios*. Porto Alegre: Mediação.
- Popper, K. R. (1975). *Conhecimento objetivo*. São Paulo: Edusp.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

- Saviani, D. (2001). *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores Associados.
- Sherif, M. (1948). *An outline of social psychology*. Nova York: Harper.
- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação* (4ª Edição ed.). Florianópolis: UFSC.
- Takahashi, F. (07 de novembro de 2011). *10% dos professores no país fazem 'bico'*. Obtido em 12 de setembro de 2015, de Empresa Folha da Manhã S/A: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0711201110.htm>
- Thiry-Cherques, H. R. (Janeiro/Fevereiro de 2006). Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública*, pp. 27-55.
- Valente, M. O. ([S.D.]). *A Educação para Valores*. Obtido em 20 de março de 2016, de <http://webpages.fc.ul.pt/>





## APÊNDICES

| BLOCO I - PERFIL DOS ENTREVISTADOS |                                       |          |      |              |      |       |    |
|------------------------------------|---------------------------------------|----------|------|--------------|------|-------|----|
| QUESTÃO                            | MEDIDA                                | CRISTÃOS |      | NÃO-CRISTÃOS |      | TOTAL |    |
|                                    |                                       | N        | %    | N            | %    | N     | %  |
| Idade                              | Entre 20 e 25 anos                    | 1        | 1,5  | 1            | 3,0  | 2     | 2  |
|                                    | Entre 25 e 30 anos                    | 5        | 7,5  | 4            | 12,1 | 9     | 9  |
|                                    | Entre 30 e 35 anos                    | 10       | 14,9 | 8            | 24,2 | 18    | 18 |
|                                    | Entre 35 e 40 anos                    | 8        | 11,9 | 6            | 18,2 | 14    | 14 |
|                                    | Entre 40 e 45 anos                    | 10       | 14,9 | 5            | 15,2 | 15    | 15 |
|                                    | Entre 45 e 50 anos                    | 13       | 19,4 | 3            | 9,1  | 16    | 16 |
|                                    | Acima de 50 anos                      | 20       | 29,9 | 6            | 18,2 | 26    | 26 |
| Sexo                               | Masculino                             | 12       | 17,9 | 11           | 33,3 | 23    | 23 |
|                                    | Feminino                              | 55       | 82,1 | 22           | 66,7 | 77    | 77 |
| Escolaridade                       | Ensino Médio                          | 0        | 0,0  | 2            | 6,1  | 2     | 2  |
|                                    | Superior Incompleto                   | 4        | 6,0  | 1            | 3,0  | 5     | 5  |
|                                    | Superior Completo                     | 31       | 46,3 | 9            | 27,3 | 40    | 40 |
|                                    | Especialização                        | 28       | 41,8 | 20           | 60,6 | 48    | 48 |
|                                    | Mestrado                              | 3        | 4,5  | 1            | 3,0  | 4     | 4  |
|                                    | Não Declarado                         | 1        | 1,5  | 0            | 0,0  | 1     | 1  |
| Religião / Religiosidade           | Cristã Católica                       |          |      |              |      | 40    | 40 |
|                                    | Cristã Protestante Tradicional        |          |      |              |      | 13    | 13 |
|                                    | Cristã Protestante Pentecostal        |          |      |              |      | 13    | 13 |
|                                    | Candoblecista                         |          |      |              |      | 2     | 2  |
|                                    | Muçulmana                             |          |      |              |      | 1     | 1  |
|                                    | Agnóstica                             |          |      |              |      | 6     | 6  |
|                                    | Ateísta                               |          |      |              |      | 1     | 1  |
|                                    | Espírita                              |          |      |              |      | 11    | 11 |
|                                    | Nenhuma                               |          |      |              |      | 10    | 10 |
|                                    | Outras                                |          |      |              |      | 3     | 3  |
| Renda Familiar                     | Até um salário mínimo                 | 2        | 3,0  | 0            | 0,0  | 2     | 2  |
|                                    | Entre um e dois salários mínimos      | 12       | 17,9 | 5            | 15,2 | 17    | 17 |
|                                    | Entre três e quatro salários mínimos  | 22       | 32,8 | 5            | 15,2 | 27    | 27 |
|                                    | Entre quatro e cinco salários mínimos | 12       | 17,9 | 11           | 33,3 | 23    | 23 |
|                                    | Acima de cinco salários mínimos       | 19       | 28,4 | 12           | 36,4 | 31    | 31 |

| <b>BLOCO I - PERFIL DOS ENTREVISTADOS</b> |                     |                 |          |                     |          |              |          |
|---|---------------------|-----------------|----------|---------------------|----------|--------------|----------|
| <b>QUESTÃO</b>                            | <b>MEDIDA</b>       | <b>CRISTÃOS</b> |          | <b>NÃO-CRISTÃOS</b> |          | <b>TOTAL</b> |          |
|   |                     | <b>N</b>        | <b>%</b> | <b>N</b>            | <b>%</b> | <b>N</b>     | <b>%</b> |
| Tempo Total na Função                     | Menos de 01 ano     | 8               | 11,9     | 3                   | 9,1      | 11           | 11       |
|   | Entre 01 e 03 anos  | 10              | 14,9     | 7                   | 21,2     | 17           | 17       |
|   | Entre 03 e 05 anos  | 6               | 9,0      | 2                   | 6,1      | 8            | 8        |
|   | Entre 05 e 10 anos  | 10              | 14,9     | 9                   | 27,3     | 19           | 19       |
|   | Entre 10 e 20 anos  | 21              | 31,3     | 11                  | 33,3     | 32           | 32       |
|   | Acima de 20 anos    | 12              | 17,9     | 1                   | 3,0      | 13           | 13       |
| Tempo Total na Educação                   | Menos de 01 ano     | 1               | 1,5      | 1                   | 3,0      | 2            | 2        |
|   | Entre 01 e 03 anos  | 2               | 3,0      | 1                   | 3,0      | 3            | 3        |
|   | Entre 03 e 05 anos  | 5               | 7,5      | 4                   | 12,1     | 9            | 9        |
|   | Entre 05 e 10 anos  | 11              | 16,4     | 10                  | 30,3     | 21           | 21       |
|   | Entre 10 e 20 anos  | 27              | 40,3     | 11                  | 33,3     | 38           | 38       |
|   | Acima de 20 anos    | 21              | 31,3     | 6                   | 18,2     | 27           | 27       |
| Setores de Atuação                        | Público             | 59              | 88,1     | 27                  | 81,8     | 86           | 86       |
|   | Privado             | 2               | 3,0      | 1                   | 3,0      | 3            | 3        |
|   | Ambos               | 6               | 9,0      | 5                   | 15,2     | 11           | 11       |
| Total de Instituições de Trabalho         | Uma                 | 27              | 40,3     | 12                  | 36,4     | 49           | 49       |
|   | Duas                | 21              | 31,3     | 14                  | 42,4     | 35           | 35       |
|   | Acima de Duas       | 9               | 13,4     | 7                   | 21,2     | 16           | 16       |
| Carga Horária Semanal                     | Entre 10 e 15 horas | 2               | 3,0      | 2                   | 6,1      | 4            | 4        |
|   | Entre 15 e 20 horas | 4               | 6,0      | 3                   | 9,1      | 7            | 7        |
|   | Entre 20 e 25 horas | 10              | 14,9     | 7                   | 21,2     | 17           | 17       |
|   | Entre 25 e 30 horas | 7               | 10,4     | 6                   | 18,2     | 13           | 13       |
|   | Entre 30 e 40 horas | 32              | 47,8     | 10                  | 30,3     | 42           | 42       |
|   | Entre 40 e 50 horas | 5               | 7,5      | 4                   | 12,1     | 9            | 9        |

| <b>BLOCO II - SOBRE OS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO</b>   |                       |                 |          |                     |          |              |          |
|--|-----------------------|-----------------|----------|---------------------|----------|--------------|----------|
| <b>QUESTÃO</b>   | <b>MEDIDA</b>         | <b>CRISTÃOS</b> |          | <b>NÃO-CRISTÃOS</b> |          | <b>TOTAL</b> |          |
|  |                       | <b>N</b>        | <b>%</b> | <b>N</b>            | <b>%</b> | <b>N</b>     | <b>%</b> |
| Educação como Redenção da Sociedade  | Discordo Totalmente   | 23              | 34,33    | 11                  | 33,33    | 34           | 34       |
|  | Discordo Parcialmente | 14              | 20,90    | 12                  | 36,36    | 26           | 26       |
|  | Concordo Parcialmente | 22              | 32,84    | 8                   | 24,24    | 30           | 30       |
|  | Concordo Totalmente   | 8               | 11,94    | 2                   | 6,06     | 10           | 10       |
| Educação como Reprodução da Sociedade  | Discordo Totalmente   | 33              | 49,25    | 17                  | 51,52    | 50           | 50       |
|  | Discordo Parcialmente | 8               | 11,94    | 11                  | 33,33    | 19           | 19       |
|  | Concordo Parcialmente | 19              | 28,36    | 4                   | 12,12    | 23           | 23       |
|  | Concordo Totalmente   | 7               | 10,45    | 1                   | 3,03     | 8            | 8        |
| Educação como Transformação da Sociedade   | Discordo Totalmente   | 2               | 2,99     | 2                   | 6,06     | 4            | 4        |
|  | Discordo Parcialmente | 2               | 2,99     | 1                   | 3,03     | 3            | 3        |
|  | Concordo Parcialmente | 17              | 25,37    | 12                  | 36,36    | 29           | 29       |
|  | Concordo Totalmente   | 46              | 68,66    | 18                  | 54,55    | 64           | 64       |
| Considero a formação crítico-reflexiva dos alunos a parte mais importante da formação escolar  | Discordo Totalmente   | 1               | 1,49     | 0                   | 0,00     | 1            | 1        |
|  | Discordo Parcialmente | 2               | 2,99     | 0                   | 0,00     | 2            | 2        |
|  | Concordo Parcialmente | 18              | 26,87    | 12                  | 36,36    | 30           | 30       |
|  | Concordo Totalmente   | 46              | 68,66    | 21                  | 63,64    | 67           | 67       |
| Considero a disciplina e o respeito às normas e regras parte essencial do processo da educação formal  | Discordo Totalmente   | 0               | 0,00     | 4                   | 12,12    | 4            | 4        |
|  | Discordo Parcialmente | 3               | 4,48     | 9                   | 27,27    | 12           | 12       |
|  | Concordo Parcialmente | 28              | 41,79    | 14                  | 42,42    | 42           | 42       |
|  | Concordo Totalmente   | 36              | 53,73    | 6                   | 18,18    | 42           | 42       |
| Considero o desenvolvimento para a vida cidadã dos alunos a parte mais importante da formação escolar  | Discordo Totalmente   | 0               | 0,00     | 0                   | 0,00     | 0            | 0        |
|  | Discordo Parcialmente | 4               | 5,97     | 5                   | 15,15    | 9            | 9        |
|  | Concordo Parcialmente | 32              | 47,76    | 9                   | 27,27    | 41           | 41       |
|  | Concordo Totalmente   | 31              | 46,27    | 19                  | 57,58    | 50           | 50       |
| Considero que através das minhas ações e de meus métodos de ensino, estou contribuindo para a restituição moral e o restabelecimento da ordem social | Discordo Totalmente   | 5               | 7,46     | 8                   | 24,24    | 13           | 13       |
|  | Discordo Parcialmente | 8               | 11,94    | 7                   | 21,21    | 15           | 15       |
|  | Concordo Parcialmente | 28              | 41,79    | 16                  | 48,48    | 44           | 44       |
|  | Concordo Totalmente   | 26              | 38,81    | 2                   | 6,06     | 28           | 28       |

| <b>BLOCO III - SOBRE SIGNIFICADOS E CARACTERÍSTICAS DO SER PROFESSOR</b> |                       |                 |          |                     |          |              |          |
|--|-----------------------|-----------------|----------|---------------------|----------|--------------|----------|
| <b>QUESTÃO</b>   | <b>MEDIDA</b>         | <b>CRISTÃOS</b> |          | <b>NÃO-CRISTÃOS</b> |          | <b>TOTAL</b> |          |
|  |                       | <b>N</b>        | <b>%</b> | <b>N</b>            | <b>%</b> | <b>N</b>     | <b>%</b> |
| Ser professor é profissão  | Discordo Totalmente   | 3               | 4,48     | 0                   | 0,00     | 3            | 3        |
|  | Discordo Parcialmente | 1               | 1,49     | 0                   | 0,00     | 1            | 1        |
|  | Concordo Parcialmente | 11              | 16,42    | 3                   | 9,09     | 14           | 14       |
|  | Concordo Totalmente   | 52              | 77,61    | 30                  | 90,91    | 82           | 82       |
| Ser professor é sacerdócio   | Discordo Totalmente   | 39              | 58,21    | 26                  | 78,79    | 65           | 65       |
|  | Discordo Parcialmente | 10              | 14,93    | 3                   | 9,09     | 13           | 13       |
|  | Concordo Parcialmente | 7               | 10,45    | 2                   | 6,06     | 9            | 9        |
|  | Concordo Totalmente   | 11              | 16,42    | 2                   | 6,06     | 13           | 13       |
| Ser professor é missão   | Discordo Totalmente   | 31              | 46,27    | 14                  | 42,42    | 45           | 45       |
|  | Discordo Parcialmente | 12              | 17,91    | 10                  | 30,30    | 22           | 22       |
|  | Concordo Parcialmente | 7               | 10,45    | 8                   | 24,24    | 15           | 15       |
|  | Concordo Totalmente   | 17              | 25,37    | 1                   | 3,03     | 18           | 18       |
| Ser professor é trabalho   | Discordo Totalmente   | 4               | 5,97     | 0                   | 0,00     | 4            | 4        |
|  | Discordo Parcialmente | 4               | 5,97     | 3                   | 9,09     | 7            | 7        |
|  | Concordo Parcialmente | 11              | 16,42    | 8                   | 24,24    | 19           | 19       |
|  | Concordo Totalmente   | 48              | 71,64    | 22                  | 66,67    | 70           | 70       |
| Ser professor é vocação  | Discordo Totalmente   | 4               | 5,97     | 3                   | 9,09     | 7            | 7        |
|  | Discordo Parcialmente | 0               | 0,00     | 6                   | 18,18    | 6            | 6        |
|  | Concordo Parcialmente | 13              | 19,40    | 11                  | 33,33    | 24           | 24       |
|  | Concordo Totalmente   | 50              | 74,63    | 13                  | 39,39    | 63           | 63       |
| Ser professor envolve afetividade  | Discordo Totalmente   | 1               | 1,49     | 1                   | 3,03     | 2            | 2        |
|  | Discordo Parcialmente | 3               | 4,48     | 4                   | 12,12    | 7            | 7        |
|  | Concordo Parcialmente | 11              | 16,42    | 11                  | 33,33    | 22           | 22       |
|  | Concordo Totalmente   | 52              | 77,61    | 17                  | 51,52    | 69           | 69       |
| Ser professor envolve conhecimento                                       | Discordo Totalmente   | 1               | 1,49     | 0                   | 0,00     | 1            | 1        |
|  | Discordo Parcialmente | 0               | 0,00     | 0                   | 0,00     | 0            | 0        |
|  | Concordo Parcialmente | 0               | 0,00     | 3                   | 9,09     | 3            | 3        |
|  | Concordo Totalmente   | 66              | 98,51    | 30                  | 90,91    | 96           | 96       |
| Ser professor envolve sacrifício   | Discordo Totalmente   | 13              | 19,40    | 11                  | 33,33    | 24           | 24       |
|  | Discordo Parcialmente | 12              | 17,91    | 7                   | 21,21    | 19           | 19       |
|  | Concordo Parcialmente | 20              | 29,85    | 10                  | 30,30    | 30           | 30       |
|  | Concordo Totalmente   | 22              | 32,84    | 5                   | 15,15    | 27           | 27       |
| Ser professor envolve métodos e técnicas                                 | Discordo Totalmente   | 1               | 1,49     | 0                   | 0,00     | 1            | 1        |
|  | Discordo Parcialmente | 4               | 5,97     | 1                   | 3,03     | 5            | 5        |
|  | Concordo Parcialmente | 10              | 14,93    | 10                  | 30,30    | 20           | 20       |
|  | Concordo Totalmente   | 52              | 77,61    | 22                  | 66,67    | 74           | 74       |
| Ser professor envolve dedicação  | Discordo Totalmente   | 0               | 0,00     | 1                   | 3,03     | 1            | 1        |
|  | Discordo Parcialmente | 0               | 0,00     | 0                   | 0,00     | 0            | 0        |
|  | Concordo Parcialmente | 5               | 7,46     | 7                   | 21,21    | 12           | 12       |
|  | Concordo Totalmente   | 62              | 92,54    | 25                  | 75,76    | 87           | 87       |
| Ser professor envolve obediência   | Discordo Totalmente   | 11              | 16,42    | 16                  | 48,48    | 27           | 27       |
|  | Discordo Parcialmente | 16              | 23,88    | 11                  | 33,33    | 27           | 27       |
|  | Concordo Parcialmente | 28              | 41,79    | 5                   | 15,15    | 33           | 33       |
|  | Concordo Totalmente   | 12              | 17,91    | 1                   | 3,03     | 13           | 13       |

| <b>BLOCO IV - SOBRE O RELACIONAMENTO COM A EQUIPA GESTORA</b>                                 |                       |          |       |              |       |       |    |
|---|-----------------------|----------|-------|--------------|-------|-------|----|
| QUESTÃO   | MEDIDA                | CRISTÃOS |       | NÃO-CRISTÃOS |       | TOTAL |    |
|   |                       | N        | %     | N            | %     | N     | %  |
| O modelo de gestão pedagógico-administrativa da u. e. em que atua é democrática               | Discordo Totalmente   | 19       | 28,36 | 7            | 21,21 | 26    | 26 |
|   | Discordo Parcialmente | 6        | 8,96  | 10           | 30,30 | 16    | 16 |
|   | Concordo Parcialmente | 21       | 31,34 | 11           | 33,33 | 32    | 32 |
|   | Concordo Totalmente   | 21       | 31,34 | 5            | 15,15 | 26    | 26 |
| O modelo de gestão pedagógico-administrativa da u. e. em que atua é democrático-participativa | Discordo Totalmente   | 15       | 22,39 | 8            | 24,24 | 23    | 23 |
|   | Discordo Parcialmente | 13       | 19,40 | 8            | 24,24 | 21    | 21 |
|   | Concordo Parcialmente | 18       | 26,87 | 12           | 36,36 | 30    | 30 |
|   | Concordo Totalmente   | 21       | 31,34 | 5            | 15,15 | 26    | 26 |
| O modelo de gestão pedagógico-administrativa da u. e. em que atua é burocrática               | Discordo Totalmente   | 8        | 11,94 | 7            | 21,21 | 15    | 15 |
|   | Discordo Parcialmente | 15       | 22,39 | 8            | 24,24 | 23    | 23 |
|   | Concordo Parcialmente | 31       | 46,27 | 9            | 27,27 | 40    | 40 |
|   | Concordo Totalmente   | 13       | 19,40 | 9            | 27,27 | 22    | 22 |
| O modelo de gestão pedagógico-administrativa da u. e. em que atua é autoritária               | Discordo Totalmente   | 28       | 41,79 | 16           | 48,48 | 44    | 44 |
|   | Discordo Parcialmente | 18       | 26,87 | 3            | 9,09  | 21    | 21 |
|   | Concordo Parcialmente | 13       | 19,40 | 11           | 33,33 | 24    | 24 |
|   | Concordo Totalmente   | 8        | 11,94 | 3            | 9,09  | 11    | 11 |
| As abordagens da equipa gestora são ordens  | Discordo Totalmente   | 15       | 22,39 | 9            | 27,27 | 24    | 24 |
|   | Discordo Parcialmente | 24       | 35,82 | 10           | 30,30 | 34    | 34 |
|   | Concordo Parcialmente | 16       | 23,88 | 9            | 27,27 | 25    | 25 |
|   | Concordo Totalmente   | 12       | 17,91 | 5            | 15,15 | 17    | 17 |
| As abordagens da equipa gestora são pedidos   | Discordo Totalmente   | 12       | 17,91 | 6            | 18,18 | 18    | 18 |
|   | Discordo Parcialmente | 20       | 29,85 | 9            | 27,27 | 29    | 29 |
|   | Concordo Parcialmente | 20       | 29,85 | 13           | 39,39 | 33    | 33 |
|   | Concordo Totalmente   | 15       | 22,39 | 5            | 15,15 | 20    | 20 |
| As abordagens da equipa gestora são conselhos   | Discordo Totalmente   | 20       | 29,85 | 16           | 48,48 | 36    | 36 |
|   | Discordo Parcialmente | 17       | 25,37 | 6            | 18,18 | 23    | 23 |
|   | Concordo Parcialmente | 16       | 23,88 | 5            | 15,15 | 21    | 21 |
|   | Concordo Totalmente   | 14       | 20,90 | 6            | 18,18 | 20    | 20 |
| As abordagens da equipa gestora são solicitações  | Discordo Totalmente   | 7        | 10,45 | 4            | 12,12 | 11    | 11 |
|   | Discordo Parcialmente | 12       | 17,91 | 9            | 27,27 | 21    | 21 |
|   | Concordo Parcialmente | 26       | 38,81 | 12           | 36,36 | 38    | 38 |
|   | Concordo Totalmente   | 22       | 32,84 | 8            | 24,24 | 30    | 30 |
| As abordagens da equipa gestora são apelos  | Discordo Totalmente   | 30       | 44,78 | 24           | 72,73 | 54    | 54 |
|   | Discordo Parcialmente | 23       | 34,33 | 5            | 15,15 | 28    | 28 |
|   | Concordo Parcialmente | 13       | 19,40 | 3            | 9,09  | 16    | 16 |
|   | Concordo Totalmente   | 1        | 1,49  | 1            | 3,03  | 2     | 2  |
| As abordagens da equipa gestora são diretrizes  | Discordo Totalmente   | 10       | 14,93 | 4            | 12,12 | 14    | 14 |
|   | Discordo Parcialmente | 15       | 22,39 | 9            | 27,27 | 24    | 24 |
|   | Concordo Parcialmente | 25       | 37,31 | 17           | 51,52 | 42    | 42 |
|   | Concordo Totalmente   | 17       | 25,37 | 3            | 9,09  | 20    | 20 |

| <b>BLOCO IV - SOBRE O RELACIONAMENTO COM A EQUIPA GESTORA</b>                                |                       |                 |          |                     |          |              |          |
|--|-----------------------|-----------------|----------|---------------------|----------|--------------|----------|
| <b>QUESTÃO</b>   | <b>MEDIDA</b>         | <b>CRISTÃOS</b> |          | <b>NÃO-CRISTÃOS</b> |          | <b>TOTAL</b> |          |
|  |                       | <b>N</b>        | <b>%</b> | <b>N</b>            | <b>%</b> | <b>N</b>     | <b>%</b> |
| Sigo as determinações da equipa gestora porque a obediência é o melhor caminho               | Discordo Totalmente   | 26              | 38,81    | 18                  | 54,55    | 44           | 44       |
|  | Discordo Parcialmente | 19              | 28,36    | 10                  | 30,30    | 29           | 29       |
|  | Concordo Parcialmente | 15              | 22,39    | 5                   | 15,15    | 20           | 20       |
|  | Concordo Totalmente   | 7               | 10,45    | 0                   | 0,00     | 7            | 7        |
| Sigo as determinações da equipa gestora porque eles possuem qualidades excepcionais          | Discordo Totalmente   | 27              | 40,30    | 15                  | 45,45    | 42           | 42       |
|  | Discordo Parcialmente | 16              | 23,88    | 10                  | 30,30    | 26           | 26       |
|  | Concordo Parcialmente | 15              | 22,39    | 6                   | 18,18    | 21           | 21       |
|  | Concordo Totalmente   | 9               | 13,43    | 2                   | 6,06     | 11           | 11       |
| Sigo as determinações da equipa gestora porque há medo de represálias                        | Discordo Totalmente   | 43              | 64,18    | 20                  | 60,61    | 63           | 63       |
|  | Discordo Parcialmente | 10              | 14,93    | 4                   | 12,12    | 14           | 14       |
|  | Concordo Parcialmente | 7               | 10,45    | 7                   | 21,21    | 14           | 14       |
|  | Concordo Totalmente   | 7               | 10,45    | 2                   | 6,06     | 9            | 9        |
| Sigo as determinações da equipa gestora porque é costume                                     | Discordo Totalmente   | 30              | 44,78    | 18                  | 54,55    | 48           | 48       |
|  | Discordo Parcialmente | 18              | 26,87    | 8                   | 24,24    | 26           | 26       |
|  | Concordo Parcialmente | 14              | 20,90    | 6                   | 18,18    | 20           | 20       |
|  | Concordo Totalmente   | 5               | 7,46     | 1                   | 3,03     | 6            | 6        |
| Sigo as determinações da equipa gestora porque sempre foi assim                              | Discordo Totalmente   | 31              | 46,27    | 24                  | 72,73    | 55           | 55       |
|  | Discordo Parcialmente | 15              | 22,39    | 3                   | 9,09     | 18           | 18       |
|  | Concordo Parcialmente | 15              | 22,39    | 5                   | 15,15    | 20           | 20       |
|  | Concordo Totalmente   | 6               | 8,96     | 1                   | 3,03     | 7            | 7        |
| Sigo as determinações da equipa gestora porque a hierarquia existe para melhor organização   | Discordo Totalmente   | 17              | 25,37    | 14                  | 42,42    | 31           | 31       |
|  | Discordo Parcialmente | 15              | 22,39    | 8                   | 24,24    | 23           | 23       |
|  | Concordo Parcialmente | 26              | 38,81    | 7                   | 21,21    | 33           | 33       |
|  | Concordo Totalmente   | 9               | 13,43    | 4                   | 12,12    | 13           | 13       |
| Sigo as determinações da equipa gestora porque é correto seguir a lei sem questioná-la       | Discordo Totalmente   | 52              | 77,61    | 26                  | 78,79    | 78           | 78       |
|  | Discordo Parcialmente | 9               | 13,43    | 3                   | 9,09     | 12           | 12       |
|  | Concordo Parcialmente | 6               | 8,96     | 3                   | 9,09     | 9            | 9        |
|  | Concordo Totalmente   | 0               | 0,00     | 1                   | 3,03     | 1            | 1        |
| Sigo as determinações da equipa gestora porque eles possuem os conhecimentos necessários     | Discordo Totalmente   | 20              | 29,85    | 16                  | 48,48    | 36           | 36       |
|  | Discordo Parcialmente | 24              | 35,82    | 8                   | 24,24    | 32           | 32       |
|  | Concordo Parcialmente | 18              | 26,87    | 4                   | 12,12    | 22           | 22       |
|  | Concordo Totalmente   | 5               | 7,46     | 5                   | 15,15    | 10           | 10       |
| Sigo as determinações da equipa gestora porque eles possuem os dons necessários              | Discordo Totalmente   | 30              | 44,78    | 24                  | 72,73    | 54           | 54       |
|  | Discordo Parcialmente | 20              | 29,85    | 3                   | 9,09     | 23           | 23       |
|  | Concordo Parcialmente | 13              | 19,40    | 5                   | 15,15    | 18           | 18       |
|  | Concordo Totalmente   | 4               | 5,97     | 1                   | 3,03     | 5            | 5        |
| Sigo as determinações da equipa gestora porque a ela está submetida a uma hierarquia externa | Discordo Totalmente   | 15              | 22,39    | 12                  | 36,36    | 27           | 27       |
|  | Discordo Parcialmente | 8               | 11,94    | 11                  | 33,33    | 19           | 19       |
|  | Concordo Parcialmente | 24              | 35,82    | 6                   | 18,18    | 30           | 30       |
|  | Concordo Totalmente   | 20              | 29,85    | 4                   | 12,12    | 24           | 24       |

| <b>BLOCO IV - SOBRE A MANEIRA QUE VIVENCIA A RELIGIÃO/RELIGIOSIDADE NO TRABALHO</b>                |                       |                 |          |                     |          |              |          |
|--|-----------------------|-----------------|----------|---------------------|----------|--------------|----------|
| <b>QUESTÃO</b>   | <b>MEDIDA</b>         | <b>CRISTÃOS</b> |          | <b>NÃO-CRISTÃOS</b> |          | <b>TOTAL</b> |          |
|  |                       | <b>N</b>        | <b>%</b> | <b>N</b>            | <b>%</b> | <b>N</b>     | <b>%</b> |
| O pensamento religioso influencia no desenvolvimento da minha prática                              | Discordo Totalmente   | 27              | 40,30    | 23                  | 69,70    | 50           | 50       |
|  | Discordo Parcialmente | 12              | 17,91    | 4                   | 12,12    | 16           | 16       |
|  | Concordo Parcialmente | 18              | 26,87    | 5                   | 15,15    | 23           | 23       |
|  | Concordo Totalmente   | 10              | 14,93    | 1                   | 3,03     | 11           | 11       |
| Vejo o pensamento religioso influenciando o meu ambiente de trabalho                               | Discordo Totalmente   | 25              | 37,31    | 11                  | 33,33    | 36           | 36       |
|  | Discordo Parcialmente | 18              | 26,87    | 5                   | 15,15    | 23           | 23       |
|  | Concordo Parcialmente | 18              | 26,87    | 10                  | 30,30    | 28           | 28       |
|  | Concordo Totalmente   | 6               | 8,96     | 7                   | 21,21    | 13           | 13       |
| A influência do pensamento religioso é benéfica para a educação                                    | Discordo Totalmente   | 10              | 14,93    | 25                  | 75,76    | 35           | 35       |
|  | Discordo Parcialmente | 21              | 31,34    | 5                   | 15,15    | 26           | 26       |
|  | Concordo Parcialmente | 27              | 40,30    | 3                   | 9,09     | 30           | 30       |
|  | Concordo Totalmente   | 9               | 13,43    | 0                   | 0,00     | 9            | 9        |
| A influência do pensamento religioso é benéfica para as relações no ambiente de trabalho           | Discordo Totalmente   | 10              | 14,93    | 21                  | 63,64    | 37           | 37       |
|  | Discordo Parcialmente | 21              | 31,34    | 3                   | 9,09     | 19           | 19       |
|  | Concordo Parcialmente | 27              | 40,30    | 9                   | 27,27    | 33           | 33       |
|  | Concordo Totalmente   | 9               | 13,43    | 0                   | 0,00     | 11           | 11       |
| Percebo que a mentalidade religiosa cristã tem preponderância sobre outras mentalidades religiosas | Discordo Totalmente   | 24              | 35,82    | 5                   | 15,15    | 29           | 29       |
|  | Discordo Parcialmente | 14              | 20,90    | 3                   | 9,09     | 17           | 17       |
|  | Concordo Parcialmente | 14              | 20,90    | 7                   | 21,21    | 21           | 21       |
|  | Concordo Totalmente   | 15              | 22,39    | 18                  | 54,55    | 33           | 33       |

| <b>BLOCO V - O QUE PENSA DEFRENTE AS SITUAÇÕES APRESENTADAS</b>   |                       |                 |          |                     |          |              |          |
|---|-----------------------|-----------------|----------|---------------------|----------|--------------|----------|
| <b>QUESTÃO</b>  | <b>MEDIDA</b>         | <b>CRISTÃOS</b> |          | <b>NÃO-CRISTÃOS</b> |          | <b>TOTAL</b> |          |
|   |                       | <b>N</b>        | <b>%</b> | <b>N</b>            | <b>%</b> | <b>N</b>     | <b>%</b> |
| Um professor que se recusa a cumprir determinações da equipa pedagógica ou gestora por considerá-las abusivas   | Discordo Totalmente   | 4               | 5,97     | 3                   | 9,09     | 7            | 7        |
|   | Discordo Parcialmente | 18              | 26,87    | 2                   | 6,06     | 20           | 20       |
|   | Concordo Parcialmente | 27              | 40,30    | 10                  | 30,30    | 37           | 37       |
|   | Concordo Totalmente   | 18              | 26,87    | 18                  | 54,55    | 36           | 36       |
| Um professor que se nega a entrar em sala de aula por causa da falta de condições mínimas de trabalho   | Discordo Totalmente   | 9               | 13,43    | 2                   | 6,06     | 11           | 11       |
|   | Discordo Parcialmente | 18              | 26,87    | 6                   | 18,18    | 24           | 24       |
|   | Concordo Parcialmente | 19              | 28,36    | 8                   | 24,24    | 27           | 27       |
|   | Concordo Totalmente   | 21              | 31,34    | 17                  | 51,52    | 38           | 38       |
| Um aluno que se recusa a fazer um trabalho por não estar em acordo com os seus princípios religiosos  | Discordo Totalmente   | 14              | 20,90    | 15                  | 45,45    | 29           | 29       |
|   | Discordo Parcialmente | 17              | 25,37    | 9                   | 27,27    | 26           | 26       |
|   | Concordo Parcialmente | 19              | 28,36    | 4                   | 12,12    | 23           | 23       |
|   | Concordo Totalmente   | 17              | 25,37    | 5                   | 15,15    | 22           | 22       |
| Um aluno que se mostra questionador   | Discordo Totalmente   | 0               | 0,00     | 0                   | 0,00     | 0            | 0        |
|   | Discordo Parcialmente | 0               | 0,00     | 1                   | 3,03     | 1            | 1        |
|   | Concordo Parcialmente | 15              | 22,39    | 9                   | 27,27    | 24           | 24       |
|   | Concordo Totalmente   | 52              | 77,61    | 23                  | 69,70    | 75           | 75       |
| Diante de determinadas situações em que ninguém se manifesta contra, o ideal é também não se manifestar, mesmo pensando diferente do que está sendo exposto | Discordo Totalmente   | 46              | 68,66    | 25                  | 75,76    | 71           | 71       |
|   | Discordo Parcialmente | 16              | 23,88    | 4                   | 12,12    | 20           | 20       |
|   | Concordo Parcialmente | 4               | 5,97     | 4                   | 12,12    | 8            | 8        |
|   | Concordo Totalmente   | 1               | 1,49     | 0                   | 0,00     | 1            | 1        |
| Sinto necessidade de fazer o meu melhor, mesmo que isso resulte, para mim, em algum tipo de sacrifício  | Discordo Totalmente   | 5               | 7,46     | 4                   | 12,12    | 9            | 9        |
|   | Discordo Parcialmente | 8               | 11,94    | 2                   | 6,06     | 10           | 10       |
|   | Concordo Parcialmente | 28              | 41,79    | 16                  | 48,48    | 44           | 44       |
|   | Concordo Totalmente   | 26              | 38,81    | 11                  | 33,33    | 37           | 37       |
| Sinto-me responsável pelo sucesso/fracasso dos meus alunos  | Discordo Totalmente   | 10              | 14,93    | 4                   | 12,12    | 14           | 14       |
|   | Discordo Parcialmente | 20              | 29,85    | 8                   | 24,24    | 28           | 28       |
|   | Concordo Parcialmente | 25              | 37,31    | 19                  | 57,58    | 44           | 44       |
|   | Concordo Totalmente   | 12              | 17,91    | 2                   | 6,06     | 14           | 14       |



| <b>BLOCO VI - COMO AGE DEFRENTE AS SITUAÇÕES APRESENTADAS</b>  |                       |                 |          |                     |          |              |          |
|--|-----------------------|-----------------|----------|---------------------|----------|--------------|----------|
| <b>QUESTÃO</b>   | <b>MEDIDA</b>         | <b>CRISTÃOS</b> |          | <b>NÃO-CRISTÃOS</b> |          | <b>TOTAL</b> |          |
|  |                       | <b>N</b>        | <b>%</b> | <b>N</b>            | <b>%</b> | <b>N</b>     | <b>%</b> |
| Abstenho-me das discussões, já que todo ano se discutem as mesmas coisas e nada muda   | Discordo Totalmente   | 32              | 47,76    | 18                  | 54,55    | 50           | 50       |
|  | Discordo Parcialmente | 9               | 13,43    | 8                   | 24,24    | 17           | 17       |
|  | Concordo Parcialmente | 21              | 31,34    | 6                   | 18,18    | 27           | 27       |
|  | Concordo Totalmente   | 5               | 7,46     | 1                   | 3,03     | 6            | 6        |
| Na ausência de materiais necessários, recuso-me a entrar em sala de aula   | Discordo Totalmente   | 40              | 59,70    | 15                  | 45,45    | 55           | 55       |
|  | Discordo Parcialmente | 17              | 25,37    | 11                  | 33,33    | 28           | 28       |
|  | Concordo Parcialmente | 5               | 7,46     | 7                   | 21,21    | 12           | 12       |
|  | Concordo Totalmente   | 5               | 7,46     | 0                   | 0,00     | 5            | 5        |
| Faço o meu melhor, mesmo que isso resulte, para mim, em algum tipo de sacrifício   | Discordo Totalmente   | 4               | 5,97     | 2                   | 6,06     | 6            | 6        |
|  | Discordo Parcialmente | 12              | 17,91    | 4                   | 12,12    | 16           | 16       |
|  | Concordo Parcialmente | 20              | 29,85    | 15                  | 45,45    | 35           | 35       |
|  | Concordo Totalmente   | 31              | 46,27    | 12                  | 36,36    | 43           | 43       |
| Posiciono-me em todas as discussões e reuniões, mesmo que a minha ideia seja contrária às expostas   | Discordo Totalmente   | 2               | 2,99     | 1                   | 3,03     | 3            | 3        |
|  | Discordo Parcialmente | 7               | 10,45    | 6                   | 18,18    | 13           | 13       |
|  | Concordo Parcialmente | 27              | 40,30    | 6                   | 18,18    | 33           | 33       |
|  | Concordo Totalmente   | 31              | 46,27    | 20                  | 60,61    | 51           | 51       |
| Recuso-me a cumprir determinações que considero fora do escopo de minhas obrigações  | Discordo Totalmente   | 8               | 11,94    | 4                   | 12,12    | 12           | 12       |
|  | Discordo Parcialmente | 20              | 29,85    | 6                   | 18,18    | 26           | 26       |
|  | Concordo Parcialmente | 24              | 35,82    | 16                  | 48,48    | 40           | 40       |
|  | Concordo Totalmente   | 15              | 22,39    | 7                   | 21,21    | 22           | 22       |
| Quando um aluno que se recusa a fazer um trabalho por não estar em acordo com os seus princípios religiosos, avalio-o como se não tivesse realizado a atividade proposta | Discordo Totalmente   | 39              | 58,21    | 10                  | 30,30    | 49           | 49       |
|  | Discordo Parcialmente | 15              | 22,39    | 9                   | 27,27    | 24           | 24       |
|  | Concordo Parcialmente | 6               | 8,96     | 7                   | 21,21    | 13           | 13       |
|  | Concordo Totalmente   | 7               | 10,45    | 7                   | 21,21    | 14           | 14       |
| Sou responsável pelo sucesso/fracasso dos meus alunos  | Discordo Totalmente   | 22              | 32,84    | 7                   | 21,21    | 29           | 29       |
|  | Discordo Parcialmente | 15              | 22,39    | 15                  | 45,45    | 30           | 30       |
|  | Concordo Parcialmente | 20              | 29,85    | 11                  | 33,33    | 31           | 31       |
|  | Concordo Totalmente   | 10              | 14,93    | 0                   | 0,00     | 10           | 10       |

O presente inquérito por questionário enquadra-se no trabalho de projeto final do Mestrado em Educação, com Especialização em Administração das Organizações Educativas, da Escola de Educação Superior do Instituto Politécnico do Porto, cujo objetivo visa identificar as diversas características que influenciam na construção da identidade docente. Para respondê-lo, marque, por favor, de acordo com as instruções da pergunta, da forma mais sincera possível, já que não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas serão totalmente anônimas e tratada somente em conjunto com as dos demais respondentes.

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>I - Neste bloco de questões, responda, por favor, algumas perguntas sobre você:</b>   |  |   |  |
| <b>1 - Idade:</b> _____  |  | <b>2 - Sexo</b> ( ) Masculino ( ) Feminino                      |  |
| <b>3 - Escolaridade:</b> ( ) Médio ( ) Superior Incompleto ( ) Superior Completo<br>( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado  |  |   |  |
| <b>4 - Religião ou religiosidade:</b> ( ) Cristão Católica ( ) Cristã Protestante Tradicional ( ) Cristã Protestante Pentecostal<br>( ) Cristã Protestante Neopentecostal ( ) Candomblecista ( ) Umbandista ( ) Muçulmana<br>( ) Judaica ( ) Agnóstica ( ) Ateísta<br>( ) Espírita ( ) Nenhuma ( ) Outra Qual? _____ |  |   |  |
| <b>5 - Renda Familiar:</b> ( ) Até um salário mínimo ( ) Entre um e dois salários mínimos ( ) Entre três e quatro salários mínimos<br>( ) Entre três e quatro salários mínimos ( ) Entre quatro e cinco salários mínimos ( ) Acima de cinco salários mínimos   |  |   |  |
| <b>6 - Qual cargo/função exerce nesta rede?</b> ( ) Diretor ( ) Diretor-Adjunto (Vice-Diretor) ( ) Orientador Pedagógico (coordenação/supervisão)<br>( ) Orientador Educacional ( ) Supervisor Educacional (Inspeção) ( ) Professor Regente de Classe  |  |   |  |
| <b>7 - Há quanto tempo trabalha no seu cargo/função atual?</b> _____ anos.   |  | <b>8 - Qual o seu tempo total na Educação?</b> _____ anos.      |  |
| <b>9 - Em que setores exerce seu cargo/função?</b> ( ) Público ( ) Privado ( ) Ambos   |  |   |  |
| <b>10 - Em qual, ou quais, níveis de ensino você trabalha hoje?</b> ( ) Creche ( ) Pré-Escola ( ) Fund. I ( ) Fund. II   |  |   |  |
| <b>11 - Em quantas instituições você trabalha atualmente?</b> _____  |  | <b>12 - Carga horária semanal de trabalho atualmente?</b> _____ |  |

**II - Exprese a sua opinião, segundo a escala abaixo, sobre como você pensa os princípios e fins da educação:**

|   | 1                   | 2                 | 3                 | 4                   |
|---|---------------------|-------------------|-------------------|---------------------|
|   | Discordo Totalmente | Discordo em Parte | Concordo em Parte | Concordo Totalmente |
| a) A educação tem como função a redenção da sociedade.  |                     |                   |                   |                     |
| b) A educação tem como função a reprodução da sociedade.  |                     |                   |                   |                     |
| c) A educação tem como função a transformação da sociedade.   |                     |                   |                   |                     |
| d) Considero a formação crítico-reflexiva dos alunos a parte mais importante da formação escolar.   |                     |                   |                   |                     |
| e) Considero a disciplina e o respeito às normas e regras parte essencial do processo da educação formal.   |                     |                   |                   |                     |
| f) Considero o desenvolvimento para a vida cidadã dos alunos a parte mais importante da formação escolar.   |                     |                   |                   |                     |
| g) Considero que através das minhas ações e de meus métodos de ensino, estou contribuindo para a restituição moral e o restabelecimento da ordem social |                     |                   |                   |                     |

**III - Avalie, segundo as tabelas a seguir, o grau de importância do significado do ser professor e das características do ser professor:**

|                             | 1                   | 2                 | 3                 | 4                   |
|-----------------------------|---------------------|-------------------|-------------------|---------------------|
|                             | Discordo Totalmente | Discordo em Parte | Concordo em Parte | Concordo Totalmente |
| <b>1 - Ser professor é:</b> |                     |                   |                   |                     |
| a) Profissão.               |                     |                   |                   |                     |
| b) Sacerdócio.              |                     |                   |                   |                     |
| c) Missão.                  |                     |                   |                   |                     |
| d) Trabalho.                |                     |                   |                   |                     |
| e) Vocação                  |                     |                   |                   |                     |



VI - Expresse o que você pensa, segundo a escala abaixo, quando defrontado com as seguintes situações:

| 1                   | 2                 | 3                 | 4                   |
|---------------------|-------------------|-------------------|---------------------|
| Discordo Totalmente | Discordo em Parte | Concordo em Parte | Concordo Totalmente |

|   | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| a) Um professor que se recusa a cumprir determinações da equipa pedagógica ou gestora por considerá-las abusivas.   |   |   |   |   |
| b) Um professor que se nega a entrar em sala de aula por causa da falta de condições mínimas de trabalho.   |   |   |   |   |
| c) Um aluno que se recusa a fazer um trabalho por não estar em acordo com os seus princípios religiosos.  |   |   |   |   |
| d) Um aluno que se mostra questionador.   |   |   |   |   |
| e) Diante de determinadas situações em que ninguém se manifesta contra, o ideal é também não se manifestar, mesmo pensando diferente do que está sendo exposto. |   |   |   |   |
| f) Sinto necessidade de fazer o meu melhor, mesmo que isso resulte, para mim, em algum tipo de sacrifício.  |   |   |   |   |
| g) Sinto-me responsável pelo sucesso/fracasso dos meus alunos.  |   |   |   |   |

VII - Qual seria a sua ação, segundo a escala abaixo, nas seguintes situações:

| 1     | 2         | 3             | 4      |
|-------|-----------|---------------|--------|
| Nunca | Raramente | Eventualmente | Sempre |

|   | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| a) Abstenho-me das discussões, já que todo ano se discutem as mesmas coisas e nada muda.  |   |   |   |   |
| b) Na ausência de materiais necessários, recuso-me a entrar em sala de aula.  |   |   |   |   |
| c) Faço o meu melhor, mesmo que isso resulte, para mim, em algum tipo de sacrifício.  |   |   |   |   |
| d) Posiciono-me em todas as discussões e reuniões, mesmo que a minha ideia seja contrária às expostas.  |   |   |   |   |
| e) Recuso-me a cumprir determinações que considero fora do escopo de minhas obrigações.   |   |   |   |   |
| f) Quando um aluno que se recusa a fazer um trabalho por não estar em acordo com os seus princípios religiosos, avalio-o como se não o tivesse feito. |   |   |   |   |
| g) Sou responsável pelo sucesso/fracasso dos meus alunos.   |   |   |   |   |